



МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С.Ю. ВИТТЕ

**НАУКА И ОБЩЕСТВО
В ЭПОХУ
ТЕХНОЛОГИЙ И КОММУНИКАЦИЙ**

**МАТЕРИАЛЫ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

3 декабря 2015 года

**Москва
2016**

УДК 001
ББК 73
НЗ4

Редакционная коллегия:

Рибокене Е.В. – к.э.н., доц.; Аниол А.В. – к.т.н., доцент; Васильева Л.И. – к.п.н., доц.; Водопьянова Е.В. – д.э.н. проф.; Гусев Д.А. – д.ф.н., доц.; Кубова Р.М. – к.ф-м.н., доц.; Потатуров В.А. – к.и.н., доц.; Пшеничная В.В. – к.психол.н.; Степанов А.А. – д.э.н., проф.

Ответственные редакторы:

Руденко Ю.С. – д.п.н., проф.; Рыбакова Н.А. – д.п.н., доц.;
Гатиатуллина Э.Р. – к.ф.н.

НЗ4 Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций:
материалы международной научно-практической конференции.
3 декабря 2015 года / под ред. Ю.С. Руденко, Н.А. Рыбаковой,
Э.Р. Гатиатуллиной. [Электронное издание]. – М.: ЧОУВО «МУ
им. С.Ю. Витте», 2016. – 8,34 Мб.

В настоящий сборник включены материалы международной научно-практической конференции «Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций», проходившей 3 декабря 2015 года. Представленные материалы включают статьи, освещающие актуальные междисциплинарные проблемы социально-гуманитарного и естественно-научного знания на рубеже столетий, вопросы взаимодействия традиционных парадигм и новых подходов в изучении природы, человека и общества.

Сборник посвящен выявлению особой роли в XXI веке теоретико-методологического, практического и прикладного осмысления радикального социально-экономического, политического, культурного и, как следствие, мировоззренческого сдвига, определяющего состояние и тенденции развития системы образования, педагогики, а также психологической науки.

Особое внимание авторов статей отводится нарастающей роли научного знания в современном мире, что актуализирует проблемы образования как социального института, направленного на воспроизводство знания и общества, а также на подготовку кадров, в том числе и для технологической и коммуникационной сферы.

Материалы сборника будут полезны для ознакомления специалистам из различных областей знаний, включая философию, историю, межкультурные коммуникации, психологию, педагогику, естественно-научную сферу. Опубликованные работы могут послужить основанием для проведения или продолжения фундаментальных и прикладных научных исследований по предложенным направлениям, способствовать разработке и внедрению новых педагогических и психологических идей в образовательную практику.

УДК 001
ББК 73

*Рекомендовано к изданию решением Научно-методического совета
МУ им. С.Ю. Витте № 3 от 29 января 2015 года*

ISBN 978-5-95800-250-4

© ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2016

© Коллектив авторов, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ.....	12
<i>Гусев Д.А.</i> Скептицизм как тип мировоззрения в эпоху неклассической эпистемологии и массовых коммуникаций.....	12
<i>Мухортов Д.С.</i> Современная языковая личность: прагмалингвистический анализ коммуникации.....	20
<i>Рыбакова Н.А.</i> Личность педагога XXI века: самоактуализация или манипуляторство?	26
<i>Васильева Л.И.</i> Особенности языкового образования в условиях поликультурности Приднестровского региона.....	34
СЕКЦИЯ 1 СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПОИСКИ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ	46
<i>Агатий И.И.</i> Управленческие проблемы высшего образования в условиях социально-экономических изменений современного общества.....	46
<i>Борисов Н.Н.</i> Художественное образование как способ вхождения человека в современный поликультурный мир	53
<i>Водопьянова Е.В.</i> Новая университетская модель для Старого Света... 62	
<i>Волкова Е.Г.</i> Специфика использования возможностей системы LMS moodle в преподавании философских дисциплин (методологические и мировоззренческие аспекты).....	67
<i>Гусев Д.А.</i> Учение Н.Ф. Федорова о «Воскрешении отцов» в контексте русской религиозной философии	73
<i>Кошелев М.И.</i> Социализм или политаризм? (об одной концепции исторического процесса)	81
<i>Пустовойтов Ю.Л., Егоров В.И.</i> К вопросу о диалектике альтернативных моделей развития.....	92
<i>Ратиев В.В.</i> Социальные проблемы роста информационного производства и потребления	99
<i>Суслов А.В.</i> Этико-философские идеи в русской художественной культуре XIX–XX вв.	111

Счастливец Р.А. Судьба истории (перипетии исторического познания в XX веке).....	122
Флёров О.В. Мироззренческая и гносеологическая стороны освоения иностранных языков в XXI веке	136
Фролова А.А. Роль и значение мироззренческой ориентации преподавателя гуманитарных дисциплин в образовательном процессе	142
Хамчиева М.М. Персоналистские искания Николая Бердяева и их влияние на становление французского персонализма	153
Шабалина Е.П., Веницкая Н.В. Развитие ценностного сознания обучающихся через традиционную культуру народов Алтая	167
СЕКЦИЯ 2 ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА.....	173
Васягина Т.Н. Воспитательный потенциал гуманитарной составляющей высшей школы на постсоветском пространстве	173
Гужва Е.Г., Гужва Г.А. Духовный потенциал Великой Победы и традиции патриотизма в современных условиях.....	188
Долгова Н.Г. Теоретико-исторический анализ развития менеджмента в России	200
Левикова С.И. Одиночество как онтологическое экзистенциальное основание жизни современного человека	206
Маслаков А.С. Тоталитаризм как проблема социальной философии... ..	218
Осипова Н.В. Сущность и причины молодежного экстремизма.....	231
Саргсян А.Н. Зарождение и становление национальных героических традиций в истории армянского народа (древнейший период)	243
Токарева Е.М. Социокультурные детерминанты управления постиндустриального общества.....	255
СЕКЦИЯ 3 МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЯЗЫКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	264
Аниол А.В. Языки и культуры на исторической карте мира.....	264

<i>Аниол А.В., Ковалева А.А.</i> Межкультурная коммуникация и проблемы восприятия иностранных фильмов	271
<i>Афоница О.В., Аниол А.В.</i> Роль межкультурной коммуникации в сфере подбора персонала.....	279
<i>Аниол А.В., Якименко К.В.</i> Транспортные системы как линии межкультурной коммуникации	289
<i>Балабанов Г.О., Аниол А.В.</i> Основные причины английских заимствований в современном русском языке	298
<i>Балабанова С.И., Аниол А.В.</i> Дистанционные образовательные технологии в университете при обучении английскому языку	306
<i>Глебова Т.И., Аниол А.В.</i> Проблемы межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка	312
<i>Денего А.В., Аниол А.В.</i> Взаимодействие культур и технологий в области культурно-досуговой деятельности	317
<i>Капустина Е.С., Аниол А.В.</i> Тренинг как метод обучения персонала межкультурной коммуникации	325
<i>Куджиева О.А.</i> Совершенствование коммуникативной компетенции студентов вуза путем преодоления предметной обособленности	330
<i>Левитская Г.Ю., Левитская Е.Ю.</i> Иноязычная аттестация студентов неязыковых вузов в рамках нового формата САЕ	337
<i>Миняева М.В., Моголицыкова С.В., Аниол А.В.</i> Некоторые лингвистические аспекты глобализации	346
<i>Никитина Е.С.</i> Об одной функции иностранного языка в диалоге	353
<i>Новикова В.Н., Флёров О.В.</i> О психологии межкультурной коммуникации.....	364
<i>Овчинников С.Ю., Аниол А.В.</i> Межкультурные коммуникации в экономике и бизнесе	369
<i>Пологих Е.С., Флёров О.В.</i> Сравнительный анализ взглядов на язык и речь в лингвистике и психологии.....	375
<i>Полякова Е.И.</i> Приобретение студентами навыков и опыта межкультурного взаимодействия через интерактивные методы обучения	381

Рязанов А.А. Кросс-культурный менеджмент как фактор конкурентоспособности предприятия в условиях глобализации экономики	391
Сидорова Н.П., Аниол А.В. Учет возрастных особенностей при обучении английскому языку взрослых и детей.....	404
Соколова Е.Ю. Использование неологизмов терминосистемы «компьютерные технологии» в интернет-коммуникациях	409
Флёров О.В. Зарождение межкультурной коммуникации как научного знания.....	423
СЕКЦИЯ 4 СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА: ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДЫ, ПРОЕКТЫ	430
Алямкина Е.А. Организационная культура как инструмент развития образовательного комплекса.....	430
Барковский В.В. К проблеме педагогической этики в работе школьного психолога.....	434
Богданов А.Р. Детское движение Москвы как направление психолого-педагогического развития детей.....	438
Волков А.В. Особенности формирования служебных взаимоотношений между военнослужащими по контракту в подразделениях Внутренних войск	442
Гатиатуллина Э.Р. Психолого-педагогические аспекты развития мотивации подростков в учебном процессе	453
Гончар С.Н. Жизнестойкость как психологическая характеристика личности педагога в период модернизации образования	459
Григорьева Е.М., Канышева А.Д. Изучение ценностных ориентаций в аспекте преемственности поколений	465
Долматов А.В. Актуальные вопросы педагогического общения	469
Клименко И.В. Исследование динамики субъективной значимости мотивов профессионального обучения студентов вуза	473
Ковальчук Н.Н. Особенности организации и проведения производственной практики студентов профиля «Психология образования» в условиях реализации компетентностного подхода	480

Кондратенко И.В. Применение технологии дизайна проектов при изучении психологии	485
Кучерявенко В.И. Развитие социального и эмоционального интеллекта подростков посредством социально-психологического тренинга.....	490
Кукин М.Ю. Формирование методической компетентности преподавателя школы в области использования сетевых технологий ..	498
Кукин М.Ю. Вопросы межличностной перцепции в социальных сетях	501
Лохматов А.А. Особенности взаимодействия педагога-психолога с родителями в школе	505
Лохматов А.А. Системный подход к обучению персонала организаций..	508
Могилевская В.Ю. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе прохождения научно-исследовательской практики студентов профиля «Психология образования»	512
Пшеничная В.В. Модель формирования ответственности у студентов колледжа в образовательном процессе	519
Сажина Е.В. Проблема ответственности сотрудников правоохранительных органов	523
Смирнов Д.А. Психолого-педагогические условия эффективности обучения в высшем учебном заведении	526
Сперанская Г.Л., Шевалдышева Е.И., Овчаренко И.И. Психологические основы обучения и технологии peer teaching	530
Сырова И.С. Роль дошкольного образовательного учреждения в организации преемственности поколения	536
Шевцова С.В. Профессиональная ответственность курсантов и уровни формирования их рефлексивных способностей	540
СЕКЦИЯ 5 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	549
Алексашина Л.В. Формирование доступной образовательной среды: социально-психологический аспект	549

Алехин И.А., Тренин И.В. Историко-педагогический анализ проблемы интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза	553
Бадаева Н.Н. Роль образовательных учреждений в становлении профессиональной карьеры молодежи	571
Бобылева Л.А. Коррекция девиантного поведения детей и подростков в процессе эколого-образовательной деятельности	579
Бобылева Л.А. Развитие экологической культуры школьников средствами туристско-краеведческой деятельности	584
Боженская И.С. Эмоциональное здоровье учащихся младших классов как фактор комфортной социокультурной среды педагогического вуза в профессиональной подготовке студентов – будущих учителей	589
Борисова Л.Н. Традиционные и инновационные технологии в современном образовательном процессе	594
Буракова Е.М. О необходимости модернизации форм отбора абитуриентов из ближнего зарубежья для обучения в российских вузах	606
Васягина Т.Н. Воспитательный потенциал гуманитарной составляющей высшей школы на постсоветском пространстве	615
Володенкова В.В. Психолого-педагогические стратегии управления поведением учащихся в работе классного руководителя при реализации новых образовательных стандартов	630
Гвалдин А.Ю. Психолого-педагогические подходы к диалогичности в воспитании	636
Гутиева Л.А. Профессионально-личностная готовность будущего учителя-логопеда к организации интегративной коррекционно-развивающей деятельности с позиций компетентностного подхода	642
Злыгарева А.С., Фокин Н.И. Формирование компетенций менеджеров образования в современных условиях.....	652
Иванова И.А., Шевяков Н.И. Проблема подготовки управленческих кадров в современной России.....	659

Ильевич Т.П. Педагогический концепт проектирования учебных задач в системе профессионального образования	664
Коваленко А.В., Кокаева И.Ю. Здоровье студентов – будущих учителей как показатель общей и профессиональной подготовки.....	671
Кокаева И.Ю. Проектно-исследовательская деятельность как средство развития экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни студентов – будущих учителей начальных классов	686
Колесников С.В. Система методов руководства педагогическим процессом в высшем военно-учебном заведении Министерства обороны Российской Федерации	695
Ленев Ю.А., Шишков А.И., Сагаев Н.К. К вопросу формирования профессиональных компетенций военных специалистов на основе системного моделирования образовательного процесса	702
Лисицкая О.С. Основные тенденции современного образования	709
Малоземов А.В. Пути интенсификации подготовки военнослужащих контрактной службы к выполнению должностных обязанностей.....	715
Оганян Т.Б. Технология обеспечения единства индивидуального и коллективного опыта в условиях реализации образовательных стандартов	723
Подолькина Н.Н. Особенности формирования компетенций современного бухгалтера в вузах	730
Пологих Е.С. Интерактивная компетентность в структуре компетентностей современного специалиста	743
Поронок С.А. Информационно-коммуникативный аспект культурной среды вуза.....	748
Пустовойтов Ю.Л. Силовые качества мышц и методы их развития у студентов.....	753
Рибокене Е.В., Волошина Л.А. Теоретические аспекты конкурентоспособности и конкурентных стратегий организаций на рынке услуг дополнительного профессионального образования	760
Соколова Е.Ю. Технология модульного обучения как средство самореализации учащихся на уроках иностранного языка	764

<i>Сперанская Г.Л., Шевалдышева Е.И., Овчаренко И.И.</i>	
Психологические основы обучения и технологии peer teaching	778
<i>Тенилов П.С.</i> Роль принципа доступности при подготовке иностраных военных специалистов в российских вузах	784
<i>Тенилов С.В.</i> Психолого-педагогическая характеристика формирования педагогического идеала преподавателя вуза.....	793
<i>Титова С.А.</i> Оценка сформированности общих компетенций как инструмент механизма контроля качества в подготовке специалистов среднего звена	807
<i>Шабалина Е.П.</i> Проектно-исследовательскую деятельность – основа формирования компетентностного специалиста.....	811
<i>Шабалина Е.П.</i> Развитие творческой активности личности во внеурочной деятельности	815
<i>Шестакова Т.Н., Горбунова О.В.</i> Анализ состояния качества среднего профессионального образования.....	820
<i>Яшалова Н.Н., Федоренко И.Н.</i> Игровые технологии в условиях новых образовательных стандартов	831
СЕКЦИЯ 6 ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ	
В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ	
<i>Андрашитов Д.С.</i> Синтез регуляризированных алгоритмов обработки измерительной информации на базе градиентных методов	837
<i>Андрашитов Д.С., Иосебашвили Л.З., Цедилкин И.Д.</i> Информационная безопасность мобильных приложений	840
<i>Андрашитов Н.С.</i> Способ управления динамическими системами с конечным состоянием	845
<i>Белов П.Ю., Зотов Г.А., Нефедов Е.Н.</i> Организация автоматизированного «постинга» – «ленивый постинг».....	852
<i>Белов П.Ю., Сугак А.В.</i> Обучающие он-лайн игры – тренажеры для бизнеса.....	857
<i>Белов П.Ю., Чурусова О.С.</i> Современные педагогические технологии как основа проектирования учебных занятий в вузе	861

Васильченкова Д.Г., Бронников А.Л. Применение метода регуляризации при экономическом анализе с помощью множественной регрессии	867
Кошевой О.С. Диагностика интеллектуального потенциала региона в информационном поле Всероссийской переписи населения	874
Курьянов Е.И. Актуальные направления теории систем массового обслуживания	879
Маликов С.Н. Эволюция подходов к оценке эффективности информационных технологий	884
Никулин Л.Ю. Проблемы взаимодействия технической поддержки с операторами контакт центра и способы их решения.....	891
Полоус А.И., Белов П.Ю. Оптимизация дисциплины очередей пакетов в узлах коммутации фрактального трафика методом их взвешивания по приоритетности	897
Рудько А.С. Расширенная диаграмма удельных показателей эффективности сверхширокополосных радиолиний.....	908
Скоробогатова Т.В., Крисько О.В. Методика определения статистически значимых интервальных оценок параметров ближнего порядка диффузного рассеяния рентгеновских лучей на примере сплава $Pd_{70}Au_{30}$	920
Чечкин А.В., Козлов Е.В. Радикальное моделирование антенных решеток.....	932
Яшин Б.Л. Роль математики в научном познании: неокантианцы и современность	942
Филатов В.И., Зайцев М.А., Корнеев Д.С. Использование сверхширокополосных импульсных сигналов в космических системах связи для передачи данных.....	947

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 1(091)141.3

Гусев Д.А.,

доктор философских наук, доцент,
профессор кафедры психологии, педагогики
и социально-гуманитарных дисциплин,

gusev.d@bk.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

СКЕПТИЦИЗМ КАК ТИП МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ЭПОХУ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ЭПИСТЕМОЛОГИИ И МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Традиционно в истории философии рассматриваются различия между эпикурейским, стоическим и скептическим направлениями эллинистической эпохи, а античный скептицизм, локализующийся в учении Пиррона и его последователей, часто рассматривается в качестве некоторой разновидности релятивизма и агностицизма. Если исходить из того, что родиной новоевропейского человечества является античный мир, то корни современного общества, помимо всего прочего построенного на постмодернистской демонаполизации истины, во многом уходят в эллинистическую эпоху, несомненной философской заслугой которой было переоткрытие вопроса об отношении мышления к действительности, о природе и критериях истинного знания. Автор предпринимает оригинальную попытку обратить внимание на черты сходства между философскими учениями эллинизма, которые, возможно, не будучи принципиальными для своего времени, становятся существенными в исторической перспективе и позволяют рассмотреть интересный диалог между эпохами, разделенными приблизительно двумя тысячелетиями.

Ключевые слова: эллинистическая эпоха, пирронизм, скептицизм, стоицизм, эпикуреизм, эпистемология, философия науки, современное общество, истина.

Декларируемая научным познанием цель – достижение объективного знания о мире, поэтому одной из основных проблем философии науки и стала проблема научной истины. Проблема, непростая уже тем прозрением стоиков, что наше мышление имеет дело не с «реальностью для себя», но с «реальностью для нас», данной нам в наших «впечатлениях» о ней [1]. Мало того, эта проблема нашего непреодолимого эмпиризма (отрицающего реализм) существенно усложнилась осознанием в философии науки XX века того, что научное мышление имеет дело не просто с непосредственными «впечатлени-

ями» о реальности, но с «впечатлениями», которые опосредованы предшествующим интеллектуальным опытом. Был сделан немаловажный вывод о том, что наше мышление исторично – «охват» им эмпирических данных определяется контекстом времени, «загружающим» наше сознание определенными стереотипами/образцами отношения ко всему [2]. Для научного мышления такими стереотипами/образцами выступают существующие теории, концепции, доктрины; и это – прямое развитие стоической логики (теории познания), ее ключевого понимания субъекта познания как того, кто непреодолимо встраивает свое *отношение* в объект познания. Однако стоики не задумывались о том, что само отношение меняется, развивается по мере развития своего опыта в историческом времени. На это обратили внимание философы науки в XX веке. В частности, знаменитая идея Т.Куна о «скачкообразном» научном развитии – через научные революции, сменяющие в науке то, что он назвал «парадигмами», – именно и была идеей зависимости научного мышления от контекста времени [3]. «Парадигма» у Т.Куна не что иное, как сформированное временем *типовое*, «образцовое» отношение субъекта познания к объекту познания. Стоики выявили феномен непреодолимой зависимости объекта познания от субъекта познания. Т.Кун поместил этот феномен в контекст живого исторического опыта познания, обнаружив, что познавательный опыт не только «загружает» научное мышление определенными стереотипами/образцами отношения к объекту познания, но и «перезагружает» его. «Перезагрузка» происходит, когда в науке накапливаются сомнения в отношении наличных познавательных стереотипов/образцов, которые начинают восприниматься как ненадежные инструменты достижения научной истины, и тогда текущая «парадигма» сменяется новой [4]. Таким образом, Т.Кун подтвердил догадку стоиков о том, что «истина» в человеческом мире является в принципе условным понятием, что она может быть только приблизительной, когда о приближении к ней или отдалении от нее поступают лишь косвенные сигналы – не от какого-то «решающего эксперимента», но в целом от накопленного познавательного опыта. Иначе говоря, Т.Кун показал, что только историческая практика науки «ставит все на свои места», она – критерий научной истины, и, значит, приоритетная мотивация научного развития иная, чем стремление к объективной истине, отныне поступающей в компетенцию времени и истории [5].

На эту приоритетную мотивацию и указывает стоическая теория познания с ее *автоматизмом* достижения истины – «согласия мышления с самим

собой» и, следовательно, переносом важности с результата – истины на *процедуру*. Стоики дали понять, что истина не главный вопрос в познании, а главный вопрос – процедура перехода мышления с эмпирического уровня на теоретический уровень. Такова – подсказанная стоиками – приоритетная мотивация в науке: понимание и объяснение эмпирической реальности путем создания ее теоретических моделей. Это мотивация к *решению творческих задач*; и когда задачи решены, начинается уже совершенно другая их история – социальная, в которой решения проверяются временем, корректируются, нередко отбрасываются, в том числе, приходит осознание их социальных последствий. В частности, что касается осознания социальных последствий решения научных (технологических) задач, ясно, что, например, разработчики оружия массового поражения, той же водородной бомбы, – не какие-то монстры, сознательно стремящиеся найти способ эффективного уничтожения миллионов людей. Они – ученые, погруженные в решение чисто творческих задач и профессионально не задумывающиеся о том, что будет «после» [6].

Так мотивационно устроена наука, выталкивающая за свои «скобки» все «прикладные» вопросы, например – истины, связанные с социальными последствиями, – все то, что не относится к процедуре творчества теоретического мышления. Это открыли в своей теории познания стоики, и это подтвердил Т.Кун, разъединивший в научном развитии контекст «парадигмы», когда ничто не «возмущает» процедуру творчества теоретического мышления, и контекст смены «парадигм», когда происходит смена процедур. Повторю: стоики, в сущности, открыли сосредоточенность познания на процедуре (а не на истине), Т.Кун подтвердил это базовое в познании значение процедуры, но уточнил, что процедура со временем меняется, причем во *внешнем* для себя (для науки как процедуры) контексте «готовых» истин [7].

Собственно, открытая стоиками эмпирически-теоретическая структура мышления – это открытие ими логической структуры мышления, которое, по Т.Куну, оказалось еще структурировано и исторически. Если сосредоточиться на логической структуре мышления, то можно попытаться ответить на вопрос, который сами стоики не ставили, – что такое эмпирический и теоретический уровни мышления. Напрашивается следующий ответ. Наше мышление действительно устроено в «два этажа». На «нижнем этаже» мы не поднимаемся над наблюдаемыми явлениями, стремясь выявить в их «хаосе» тоже наблюдаемые сохраняющиеся (воспроизводимые) связи. Однако в процедуре мышления заложен наш обязательный переход на «второй этаж», по-

сколькo мышление экспансивно, и оно стремится не только зафиксировать наблюдаемые воспроизводимые связи, но и понять и объяснить их.

Проиллюстрировать работу мышления на обоих уровнях можно на примере установления физического закона, согласно которому «тела при нагревании расширяются» или физического закона Бойля для идеальных газов. Первый и второй законы получены на «нижнем» уровне работы мышления, поскольку оно устанавливает *непосредственную* функциональную связь между *наблюдаемыми* переменными, в одном случае между переменной нагревания и переменной расширения, а в другом – между переменной давления и переменной объема. Однако на этом уровне – назовем его эмпирическим – нет ответа на вопрос, почему тела при нагревании расширяются или почему давление определенной порции газа при постоянной температуре обратно пропорционально его объему, т.е. нет ответа на вопрос, почему обнаруженная функциональная зависимость имеет место. Может ли мышление остановиться и не задаваться таким вопросом? Может в обыденной жизни у нелюбознательных людей, но в науке и в принципе – нет. Принцип экспансии мышления прост: высказывая некий тезис «А», невозможно не перейти далее к тезису «В»; и потому процедура мышления уводит его работу на уровень – назовем его теоретическим, – где и строятся объяснительные модели и где оно устанавливает ненаблюдаемые связи, можно сказать, «догадываясь» о них, выдвигая соответствующие гипотезы [8].

Разумеется, ничего этого у стоиков не найти, но у них есть база для такой детализации логической структуры мышления – в виде *процедуры* достижения мышлением «согласия с самим собой», продемонстрированной ими публично даже на языке жестов. Нельзя не увидеть у стоиков в общих чертах и структурирование процедуры достижения истины на два уровня работы мышления. Действительно, в стоической «пантомимической» демонстрации, насчитывающей четыре разных жеста, особо выделяются два, характеризующие начало и завершение «охвата» эмпирического материала мышлением, т.е. начало и завершение собственно познавательной работы мышления. Начало – когда пальцы руки немного сжимались, что символизировало уровень начального, поверхностного знания. Завершение – когда пальцы крепко сжимались в кулак как символ глубокого, завершенного знания. Если стоики употребляли для демонстрации «рабочей» части познавательного процесса два разных жеста, значит, они рассматривали процесс не линейным, но «скачкообразным», ступенчатым, двухуровневым; и остается только при-

знать в этих двух уровнях то, что в XX веке философы науки стали называть эмпирическим и теоретическим уровнями научного мышления [9].

Стоики в своей теории познания «спроектировали» феномен науки в виде намеченной в общих чертах логической структуры познавательного процесса. Стоическая теория познания «угадала» логическую структуру науки как (1) приоритетную заботу о процедуре, а не об истине и (2) логику эмпирического и теоретического уровней познания. В первой половине XX в. позитивистская философия науки, в основном, занималась пунктом (2) стоической теории познания именно в чисто логическом ключе, как это было у стоиков. Притом, что в отличие от последних, просто не рассматривавших логику познания в контексте времени, позитивисты сознательно отвергли этот контекст и в противоречие стоикам пришли к «плоской» схеме познания, в которой не было теоретического уровня – собственно научного творчества, открытия нового, – а был один только «скучный», чисто «бухгалтерский» эмпирический уровень. Характерно, что наиболее «бухгалтерская» школа позитивистской философии науки – логического позитивизма – признавала единственно «законным» занятием методолога науки выяснение эмпирического содержания теоретических терминов, а проблему научного открытия вообще исключала из проблематики методологии науки [10].

Постпозитивистская, а в ряде случаев, – и антипозитивистская – переориентация западной философии науки, начавшаяся с середины 50-х гг. XX в., явилась определенным возвратом к стоической теории познания – именно постольку, поскольку первые представители этой философии науки добавили к прозрению стоиков об эмпирико-теоретической дихотомии познания историческое измерение этой дихотомии. Более того, постпозитивистские философы науки взяли на себя смелость утверждать не просто о единстве логического и исторического в научном познании, но об определяющей роли исторического в этом единстве. Заметим, такая «смелость» не только не противоречила стоической теории познания, но была ее развитием, которое не могло состояться во времена стоиков по причине отсутствия в античном мире исторического сознания как такового [11].

По крупному счету, история духовной культуры человечества есть длительное, но неуклонное движение от убеждения в существовании одной единственной истины – единой для всех, – к пониманию того, что истин может быть множество, а выяснить как же «все обстоит на самом деле» не представляется возможным, т.к. не исключено, что никакого «самого дела» не существует.

Неклассические эпистемологические концепции по отношению к классической концепции истины следует признать более приемлемыми не только в философско-эвристическом смысле, но и в социально-политическом, т.к. они выступают именно за демонополизацию истины, а значит – способствуют осуществлению подлинной свободы личности и выступают неким гарантом прав человека [12].

Идейные и исторические корни неклассических представлений об истине уходят в античную философию, а именно – в греческий скептицизм, представители которого, будучи маргинальными мыслителями в современную им эпоху, выступают настоящими пророками в мировой философии, т.к. смогли за два тысячелетия угадать генеральный вектор будущего развития не только философской мысли, но и вообще – духовной культуры человечества.

Античный скептицизм, как правило, часто воспринимался в качестве разновидности отрицательного догматизма, – как философское направление, близкое или даже родственное релятивизму, агностицизму и нигилизму. Такое понимание скептицизма и скептиков является неверным, в силу чего последний нуждается в историко-философской «реабилитации».

Внимательное изучение греческого скептицизма, представленного сочинениями его последнего адепта Секста Эмпирика, позволяет охарактеризовать его в качестве самосомневающегося сомнения, т.е. достаточно эффективного типа и способа философского мышления, которое всего лишь «ищет истину», а не самообольщается относительно того, что она уже найдена и осталось только сообщить ее всем остальным и на этой основе повести за собой людей в «светлое будущее» [13].

В силу того, что скептицизм может быть охарактеризован как самосомневающееся сомнение, его можно также представить к качестве высшей ступени гносеологического реализма, – после реализма наивного и научного. Наивный реализм исходит из того, что мир таков, каким мы его видим. Научный реализм отвергает естественную установку сознания, исповедуемую наивным реализмом, и будто бы выясняет «как все устроено на самом деле»; однако множество конкурирующих и противоречащих друг другу научных теорий и историческая смена альтернативных научных парадигм недвусмысленно указывают на то, что наука не справляется с заявленной ею задачей поиска объективной истины. Так же обстоит дело и с так называемой положительной, или догматической философией, которая стремится заявить, что ей известно «действительное положение дел».

Скептический дискурс не отказывается ни от тезиса о существовании истины, ни от попыток ее поиска, однако он проблематизирует и то, и другое, что и позволяет говорить о скептицизме как философском реализме, ибо наиболее реалистичным было бы – в безбрежном океане противоборствующих на протяжении веков идей, подходов, концепций, теорий и учений совершить честное признание о том, что наверняка мы можем знать только то, что мы ничего не можем знать наверняка [14].

Однако пессимистическое гносеологическое признание не означает, как может показаться, отказ от эвристических попыток и самого мышления, т.к. не будучи в состоянии получить окончательные и общепризнанные ответы на «вечные вопросы», мы можем приумножать возможные интерпретации бытия, тем самым освобождая и философию и человека ото всяческих «оков» того, что «есть на самом деле». Именно такой дискурс или философский вектор, предложенный еще античными скептиками, более всего будет соответствовать эпохе подлинного либерализма, демократии, прав человека, мультикультурализма, толерантности, политкорректности и служить не потери идентичности (как может показаться), но – действительно великому делу возвращения человека к самому себе [15].

Таким образом, эллинистическая эпоха ознаменовалась появлением нового ракурса философского мышления, который объединил различные философские течения эллинизма – стоиков, эпикурейцев, киников, старших скептиков, академиков и младших скептиков (хотя деятельность последних хронологически выходит за рамки эллинизма), – ракурса, заключенного в самом понятии «скептицизм». Последнее – ключ к пониманию одноименной философии, кто бы и с какими нюансами ее ни развивал. Скептицизм способно развивать скептическое мышление, а оно отвергает «простые решения», делая из всего проблему и двигаясь по ее поводу вглубь знания. Поэтому скептицизм – определенно нетривиальный стиль мышления, и именно в этом состоит ключ к пониманию скептических философов, какие бы имена они ни носили и к каким бы направлениям ни принадлежали.

Литература

1. Kuhn, T.S. The Structure of Scientific Revolutions. – Chicago: University of Chicago Press, 1962.
2. Popper K.R. Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. – L., 1972.

3. Гусев Д.А. Скептицизм как высшая форма дискурсивного реализма // *Философская мысль*. – 2014. – № 9. – С. 21–68.
4. Гусев Д.А. Эволюция античного скептицизма от Пиррона до Секста Эмпирика // *Гуманитарные исследования*. – 1999. – № 3. – С. 40–44.
5. Popper K.R. *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. – Oxford, 1972.
6. Popper K.R. *The Logic of Scientific Discovery*. – L., 1959.
7. Гусев Д.А. Античный скептицизм как ранняя форма рефлексии теоретического знания // *Преподаватель XXI век*. – 2010. – Т. 2. – № 2. – С. 204–211.
8. Feyerabend P. *Against method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. – L., 1975.
9. Гусев Д.А. Философские и исторические предпосылки античного скептицизма // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия*. – 2008. – № 2. – С. 54–62.
10. Суслов А.В. Эллинистический скептицизм в перспективе становления современного научного метода // *Актуальные проблемы науки России и современного мирового сообщества. Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. ООО «Экспертно-консалтинговый центр Интеллект»*. – Москва, 2015. – С. 98–103.
11. Diogenes Laertius. *De vitis, dogmatis et apophthegmatis clarorum philosophorum libri X. Vol. I-II. Lipsiae, 1828–1831*;
12. Диоген Лаэртский. *О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов*. Пер. М.Л. Гаспарова. – М.: Мысль, 1979.
13. Гусев Д.А. Скептицизм как «правильная» философия, или три ступени дискурсивного реализма // *Дискуссия*. – 2014. – № 10 (51). – С. 18–22.
14. Егоров В.И. «Схоластика» и «антисхоластика» в системе образовательных взаимодействий // *APRIORI. Серия: Гуманитарные науки*. – 2015. – № 3. – С. 17.
15. Гусев Д.А. *Античный скептицизм в истории становления научного мышления*. – М., 2013.
16. Гусев Д.А., Рябов П.В., Манекин Р.В. *История философии*. – М.: Слово, 2004.

Gusev D. A.

SKEPTICISM AS A TYPE OF IDEOLOGY IN THE ERA OF NON-CLASSICAL EPISTEMOLOGY AND MASS COMMUNICATIONS

Normally Philosophy history considers differences between epicurean, stoic and skeptical directions in Hellenistic thought. Whereas ancient skepticism localized in Pyrrho and his followers' doctrine is often viewed as a certain kind of relativism and agnosticism. Taking into account that ancient world is the origin of neo-European mankind, contemporary society, which is built on post-modernistic truth demonopolization, is rooted in Hellenistic epoch, the undoubted philosophic merit of which was rediscovery of the question of correlation of thought and reality, of the nature and criteria of true knowledge. The author makes an original attempt to pay attention to their common features that, probably without being critical for their epoch, become essential in historical perspective and allow us to view an interesting dialogue of epochs partitioned by about two millenniums.

Keywords: Hellenistic epoch, pyrrhonism, skepticism, stoicism, epicureanism, epistemology, philosophy of science, contemporary society, truth.

УДК 81.23

Мухортов Д.С.,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры английского языкознания
филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова,
dennismoukhortov@mail.ru
МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье раскрывается тезис о том, что на современном этапе развития гуманитарного знания в центре исследований все чаще оказывается социально-статусный тип языковой личности, который, как правило, складывается из анализа вербальных характеристик людей, обладающих серьезным административным ресурсом и, как следствие, влияющих на массовое сознание. При данном подходе лингвистика становится важным теоретическим базисом для проведения междисциплинарных исследований, предполагающих вовлечение таких взаимодополняемых когнитивных сфер, как психология, политология, философия и культурология. Глубинное изучение языкового содержания личности позволяет рассмотреть причины поступков конкретного человека, а в некоторых случаях строить предположения относительно возможных поведенческих сценариев и эмоциональных проявлений в различных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: языковая личность, социально-статусный тип языковой личности, коммуникативная ситуация, прагмалингвистический анализ политической коммуникации, прагмасемантические категории социально-статусного типа языковой личности, Дж.Буш-мл., Альберт Гор, Гордон Браун, Дэвид Кэмерон.

В эпоху стремительного развития технологий и коммуникаций личность неизменно занимает весомую роль. Причем речь идет не просто о личности как о человеке разумном, а личности как человеке управляющем. От его помыслов зависит решение целого ряда вопросов, за которыми стоят судьбы многих людей, а в некоторых случаях – целых народов. И поскольку о любых намерениях человека мы узнаем за счет языка, то без преувеличения можно сказать о том, что гумбольдтовская идея о взаимосвязи языка и мышления стала аксиоматичной, побуждая исследователей изыскивать новые пути анализа этих двух взаимозависимых качеств личности, которые породили понятие языковой личности.

В языковой личности (ЯЛ) на первый план выступает глубинное языковое содержание личности, являющееся стимулом к ее развитию и дающее ей новое самосознание и самоотражение, оно насыщает ее поступки новыми смыслами и разумениями, и в итоге порождает деятеля, который через свое вербальное поведение может влиять на других.

Из вышесказанного следует, что наиболее актуальным объектом исследований современных лингвистов является социально-статусный тип ЯЛ (например, выдающегося телеведущего, влиятельного топ-менеджера, политического деятеля) [Мухортов 2014 (а)]. Особенности функционирования данного типа ЯЛ все чаще находятся в компетенции прагмалингвистики – науки, изучающей язык как средство воздействия.

Как и любая другая разновидность ЯЛ, социально-статусный тип ЯЛ позволяет выбирать комплексную стратегию анализа вербального поведения человека, однако существенным отличием является то, что он будет требовать совокупного рассмотрения четырех параметров:

- биологического (пола и возраста),
- психического (эмоционального состояния в момент речи и в предшествующих ему ситуациях),
- социального (национальности, места рождения, социального статуса, профессии) и
- индивидуально-лингвистического (особенностей словарного запаса, наличия ключевых слов, идеологем, отношения к окружающим по прин-

ципу «свой-чужой», набора риторических инструментов, фонологических особенностей и др.).

Данный подход предполагает учитывать принцип междисциплинарности при проведении исследования, когда лингвистика как таковая отходит на задний план, а на передний выдвигается диалектика значения языковой единицы и контекста, в которой она проявляется. Другими словами, современными исследователями ставятся вопросы, которые находятся одновременно на стыке нескольких научных направлений, например, политологии, психологии, лингвокультурологии и других.

Изучение социально-статусного типа ЯЛ дает возможность получить ключи к познанию того, как личность творит реальность, а в случае политиков, объяснить или спрогнозировать их поведение, от чего может зависеть ход истории.

Наиболее действенной стратегией изучения любой языковой личности является совместное использование количественных и качественных методов исследования. Однако следует признать, что при работе с большими корпусами текстов качественные методы представляются продуктивными, но маловероятными. Их проработка может быть возможной только при наличии программного обеспечения.

Большинство программ подобного рода построены по принципу «пословного метода анализа текста» или, как это именуется в специальной литературе, *word-based counting system*. Авторы данных разработок исходят из мысли о том, что общие идеи, которые человек пытается донести в речевом акте, могут быть изучены при анализе слов, использованных им. Основываясь на этом научном подходе, в 1966 году появилась первая компьютерная программа для количественного изучения лексики – *The General Inquirer* [Stone, Dunphy, Smith, and Ogilvy, 1966]. С тех пор она многократно дорабатывалась и видоизменялась и сейчас в результате электронной обработки текста лексические единицы могут быть поделены на 182 словарных категории. Каждая представляет собой список слов и их значений. Главная цель этой программы – выявить мотивы и цели человека.

Существует и ряд других программ, основанных на методе контент-анализа. Например, *the Diction program* (авторы: Hart, Jarvis, Jennings, Smith-Howell, год создания – 2005) считает слова, относящиеся к пяти темам, которые маркируются как: активность, оптимизм, определенность, уверенность, реалистичность и слова, выражающие общность.

Еще одна программа, *Latent Semantic Analysis (LSA)*, созданная Томасом Ландауэром, Питером Фольцем и Дареллом Лахамом в 1996 году, производит сравнительный семантический анализ в объемных корпусах текстов на предмет выявления контекстуально обусловленного значения слова [Landauer, Foltz, and Laham, 1998].

Среди современных программ особое место, на наш взгляд, занимает LIWC – *Linguistic Inquiry and Word Count*. Ее автор – психолог Джеймс Пеннибейкер из Техасского университета. Исследователи LIWC выявили около 2200 наиболее частотных слов, которые являются типичными для людей разных возрастов и социальных положений, и сгруппировали их в более чем семьдесят лексико-грамматических категорий (например, предлоги, артикли, глаголы, местоимения, а также категории, с помощью которых можно описывать большинство психических процессов). Программа вычисляет общее количество слов в тексте и среднее арифметическое – в предложении. При этом важно понимать то, теоретическая и практическая новизна программы заключается не просто в подсчете слов и их категоризации, а в том, что они могут объединяться в кластеры, анализ которых может вывести исследователя на ряд важных характеристик когнитивной, поведенческой и эмоциональной сфер конкретной личности.

Так, изучая наиболее значимые когнитивные особенности, можно сделать некоторые выводы о стиле и формате мышления человека, понять, как через речь проявляется мудрость, или дальновидность, оратора, его искренность или, напротив, малоопытность в конкретных вопросах.

С помощью рассмотрения эмоциональных характеристик можно выйти на серьезный разговор об эмоциональной сфере человека, образности и экспрессии способов выражения его мыслей, оптимистичности или пессимистичности его настроения по отношению к объекту дискуссии, а также о проявлениях депрессивности, подавленности и даже суицидальности.

Поведенческие характеристики свидетельствуют о том, насколько честны и лживы помыслы человека, каким социальным статусом он обладает и какова возможная роль этого статуса в момент его деятельности на новом посту, а также «мускулиной» или «фемининной» является его речь.

С помощью программы LIWC нам удалось сделать ряд важных выводов относительно некоторых знаковых политических фигур США и Великобритании. Например, Дж. Буша-мл. и Альберта Гора.

История человечества переполнена парадоксами, и избрание на прези-

дентский пост Дж. Буша-мл. очередное тому доказательство. Откинув любые экстралингвистические факторы, мы провели количественный и качественный анализ трех дебатных выступлений этих двух кандидатов в президенты США, проводившихся 3, 11 и 19 октября 2000 года. Количественный анализ, строящийся на учете частотных характеристик служебных и номинативных частей речи в выступлениях оппонентов, выявил удивительную схожесть всех показателей. Это может свидетельствовать о том, что, в терминах категорий языковой личности политика (по Пеннебейкеру): Age/Wisdom, Cognitive Complexity, Presidentiality, Optimism/Pessimism, Thinking Format, Masculinity/Femininity, Emotionality) оба кандидата оказались достойными соперниками. Однако качественный анализ, основывающийся на филологическом чтении текстов-расшифровок этих выступлений, указывает на то, что коммуникативная стратегия Буша оказалась верной и сулящей победу. Обвинения Буша в слабоумии, посредственности, неграмотности, на многие годы ставшие стереотипными атрибутами политика, оказались ничем иным, как частью информационной войны, развязанной демократами против республиканца. Как будет верным предположить и то, что в случае победы Гора, республиканцы прибегли бы к не менее действенной тактике. Язык и стиль данных политиков в процессе предвыборных дебатов позволил получить некоторое представление о состоянии лингвокультуры нации, о ее ценностных ориентирах и доступности национального сознания для манипулятивных технологий со стороны власть имущих.

Другой пример касается еще одной пары соперников – претендентов на пост премьер-министра Великобритании в 2010 г. Гордона Брауна и Дэвида Кэмерона. В ходе анализа предвыборных выступлений названных политиков авторы программы LIWC Дж. Пеннебейкер и Р. Персод пришли к выводу о том, что доминантной характеристикой Г. Брауна была честность, а Д. Кэмерона – оптимизм [Pennebaker, Persaud 2010a; Pennebaker, Persaud 2010b]. Из этого можно заключить, что общество традиционно выбирает не правдолюбцев со свойственной для них манерой восприятия действительности, а неисправимых оптимистов, которые умеют манипулировать общественным сознанием и убеждать людей в том, что их будущее будет более радужным и беззаботным.

В заключение следует сказать о том, что анализ языковой личности до сих пор остается одним из наиболее перспективных исследований в лингвистике, и он требует от ученого знаний в разных областях гуманитарного зна-

ния. Доказательством тому, что актуальность вопроса остается на повестке дня, является возникновение целых исследовательских центров по изучению вербального поведения политика (таких, как в Екатеринбурге или Волгограде), и это вселяет уверенность в то, что работы подобного рода будут способствовать прояснению некоторых важных задач, стоящих перед современной лингвистикой вообще, и политической лингвистикой в частности.

Литература

1. *Мухортов Д.С.* (б) Прагмасемантический анализ самостоятельных и служебных частей речи в публичных выступлениях главы государства (на материале программных речей Рональда Рейгана) // Политическая лингвистика, – 2014, – № 4. – С. 157–172.

2. *Мухортов Д.С.* (а) Об общем и частном в понятиях «языковая личность», «речевой портрет», «идиостиль» и «идиолект» (на примере вербального поведения современных политических деятелей) // Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления: материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 26–28 августа 2014 г. / гл. ред. А. П. Чудинов, изд-во Урал. гос. пед. ун-та Екатеринбург, – с. 167–173.

3. *Thomas Landauer, Peter W. Foltz, & Darrell Laham* (1998). Introduction to Latent Semantic Analysis 319 (PDF). *Discourse Processes* 25: 259–284.

4. *Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S., & Ogilvy, D. M.* (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.

5. *Slatcher, R. B., Chung, C. K., Pennebaker, J. W. & Stone, L.D.* (2007) *Winning Words: Individual differences in linguistic style among US presidential and vice presidential candidates*. *Journal of Research in Personality*, 41, 63–75.

6. *Pennebaker, J. W., Persaud, R.* (2010b) *The 2010 UK Election: The second debate. Is David Cameron this week's new heartthrob?* // [Электронный ресурс]. URL: <https://wordwatchers.wordpress.com/page/2/> (дата обращения: 18.12.2015).

7. *Pennebaker, J. W., Persaud, R.* (2010a) *The Third UK Debate: Assessing Optimism, Honesty, and Thinking Styles*. // [Электронный ресурс]. URL: <https://wordwatchers.wordpress.com/> (дата обращения: 18.12.2015).

8. *Pennebaker, J. W.* (2011) *The Secret Life of Pronouns: What Our Words Say about Us*. New York, Bloomsbury Press.

9. *Chung, C.K., Pennebaker, J.W.* *The Psychological Functions of Function Words in Fieldler* (Ed.) (2007). *Social Communication* (p. 343–359). New York: Psychology Press.

Mukhortov D.

PRAGMALINGUISTIC INSIGHTS INTO VIP'S LANGUAGE IDENTITY

The article highlights social and status-bound properties of a big wig's language identity. People having the resources of incumbency and, hence, power of language have a strong impact on mass consciousness. These have repeatedly been investigated by linguists who are increasingly employing the knowledge generated by Political Science, Psychology, Philosophy, and Cultural Studies. Scrutinizing language identity of a very important person can account for their current and future behavior, which makes it important to forge new tactics of pragmalinguistic analysis.

Keywords: language identity, social and status-bound properties of communicative behavior, communicative situation, pragmalinguistic analysis of political communication, pragmasemantic categories of the linguistic profile, George W. Bush, Al Gore, Gordon Brown, David Cameron

УДК 378.12

Рыбакова Н.А.,

доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой психологии, педагогики
и социально-гуманитарных дисциплин,
nrybakova@muiiv.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА ХХІ ВЕКА: САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ИЛИ МАНИПУЛЯТОРСТВО?

Под влиянием объективных и субъективных условий у многих педагогов складывается манипулятивный стереотип профессиональной деятельности, который не позволяет им решать актуальные задачи, стоящие перед современным образованием. Для этого педагог должен быть самоактуализирующейся личностью. В статье раскрываются характеристики такой личности, обосновываются ее конкретные составляющие. Особое внимание уделяется направленности педагога на осуществление самоактуализации, комплексу соответствующих личностных свойств, теоретическому и практическому опыту. Вместе с тем, важное значение придается и внешним условиям, которые способны как активизировать, так и тормозить самоактуализацию педагога

Ключевые слова: общество, образование, развитие, человек будущего, манипулятор, самоактуализация, личность, направленность, качества личности, условия.

История человечества показывает, что, с одной стороны, образование и педагог таковы, каково общество и его требования к ним. С другой стороны новое поколение таково, каким его воспитала система образования и педагоги. Отсюда требования к педагогу необходимо рассматривать с позиций тенденций развития общества [1–4, 8,10].

Современное общество стремительно развивается в социально-экономическом плане, широко используя потенциал науки и информационных технологий. Представляется, что это развитие будет продолжаться, становиться ещё более интенсивным и технологичным.

В связи с этим наше общество нуждается уже сейчас и будет все более нуждаться в ближайшие десятилетия в выпускнике всей системы образования, который не только компетентен в своей области, но и обладает способностями к решению все усложняющихся нестандартных задач, который адекватен к условиям быстро меняющейся среды и увеличивающегося потока информации [7,9]. Современный рынок труда ждет появления специалиста, способного самостоятельно познавать, развивать и реализовать свой индивидуально-личностный потенциал на протяжении всей жизни, благодаря этому непрерывно учиться, осваивать технологии, принимать решения и нести ответственность за результаты своей деятельности. Все эти многообразные свои качества присущи личности, которую принято называть самоактуализирующейся.

Чтобы готовить специалистов такого уровня безусловно требуются создавать и совершенствовать соответствующие технологии, формы и методы обучения, активно использоваться для этого достижения науки и культуры.

Однако самые передовые теории, оригинальные новации, уникальные технологии, хорошо составленные инструкции и методические разработки сами по себе не сделают педагогический процесс эффективным. Решающую роль в этом, что доказано уже давно, играет личность педагога. Именно через ее индивидуально-уникальные условия преломляется воздействие культуры общества и потенциала окружающей среды на развивающегося человека. И если речь идет о подготовке самоактуализирующейся личности, то и педагог тоже должен быть таковой.

Исследования ученых показывают, что самоактуализация является условием личностного и профессионального роста любого человека, в том числе, педагога. Это важнейший компонент его личностной и профес-

сиональной зрелости. Только самоактуализирующийся педагог способен достичь профессионального мастерства (Е. Андриенко, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Исследования ученых показывают, что под влиянием условий профессии у многих педагогов складывается манипулятивный стереотип профессиональной деятельности, то есть её стандартизированный образ, отличающийся значительной устойчивостью. Его характеризует привычка к избеганию в процессе деятельности инициативы, самостоятельного и ответственного принятия профессионально-значимых решений, творчества, освоения нового педагогического опыта и др.

Формированию этого стереотипа способствуют такие свойства педагога-манипулятора, как необоснованное недоверие себе, неадекватная самооценка, принижение собственной роли в образовательном процессе. Манипуляторство приводит к тому, что для педагога становится комфортным не развиваться самому и не совершенствовать профессиональную деятельность, отторгать вновь осознаваемые стороны собственной личности для сохранения привычного состояния мнимой безопасности и благополучия.

В науке существуют попытки вскрыть причины манипулятивного поведения (на слайде).

В числе таковых называют следующие: недоверие себе и другим людям (Ф. Перлз); замена любви человека властью над ним (Э. Фромм); страх остаться в одиночестве (Дж. Буженталь); страх перед затруднительным положением (Э. Берн); желание получать одобрение от всех и каждого (А. Элисс); жизненные цели, сформулированные в детстве (А. Адлер); «доминирующая персона», «раздутое Эго» (К. Юнг); отсутствие опыта внутренней жизни – осознания своего тела, чувств, переживаний (С. Гиннер, К. Роджерс).

Необходимо понимать, что преувеличение опасности может приводить человека к предохраняющим действиям слишком часто, что ограничивает процесс его свободного развития. В результате этого вырабатывается удобный стереотип поведения, способствующий намеренному избеганию нового, незнакомого опыта, отрицанию вновь осознаваемых сторон, себя во имя сохранения безопасности и собственного благополучия, достигнутого ранее. В то же время, как отмечал К. Роджерс, каждый новый опыт несоответствия между самостью и реальностью порождает чувство уязвимости и потребности в усилении защиты от новых поводов для такого несоответствия.

Следует отметить, что сам по себе человек не рождается манипулятором. Манипулирование формируется при взаимодействии человека с социальной средой, в частности, с профессиональной.

В гуманистической психологии существует представление о наличии противоположного манипуляторству явления, которое Абрахам Маслоу вслед за Куртом Гольдштейном назвал «самоактуализацией». Сам Маслоу в разных своих работах давал различные определения этому понятию (на слайде).

Многие психологи утверждают, что самоактуализирующейся личностью является человек, имеющий свободу творить себя и свою жизнь, превращая рутинную работу в радость себе, в увлекательную игру. Эрик Фромм определил свободу как способность совершать сознательный выбор. Первым шагом к свободе и самоактуализации, по его мнению, является для человека осознание собственных манипуляций. В этом смысле осознание сопротивления изменениям и новшествам делает педагога более свободным, как в жизни вообще, так и в профессиональной деятельности, в частности.

Несмотря на то, что проблема самоактуализации и самоактуализирующейся личности интересует ученых много десятков лет, на сегодняшний день она ещё не решена до конца. По-прежнему актуально высказывание А. Маслоу, данное им уже в последние годы жизни: «Я обнаружил, что ... понятие самоактуализации оказалось очень похожим на чернильные пятна Роршаха. Чаще всего употребление этого понятия больше говорило мне о человеке, который им пользуется, чем о самой реальности, стоящей за этим понятием»

В целом, научные исследования позволяют судить о сущности и качествах самоактуализирующейся личности, которые являются универсальными для любой деятельности человека. Однако налицо также некоторая бессистемность, нерасчлененность перечня этих свойств. Не все авторы акцентируют внимание на том, что личность должна свободно самоактуализироваться не в ущерб интересам Других. Последнее же особенно важно для педагога. Кроме этого, представляется, что круг качеств СЛ может и должен корректироваться в связи с особенностями конкретной деятельности человека.

Результаты нашего исследования позволили определить самоактуализацию педагога как непрерывный процесс перевода им своего профессионально значимого потенциала в состояние актуальности, то есть полно-

ценного и эффективного функционирования в профессиональной деятельности. Поскольку самоактуализация разворачивается в рамках педагогической деятельности, то она регулируется ее требованиями и спецификой и должна обеспечивать ее результативность.

Самоактуализирующаяся же личность следующим образом (слайд) личность, активно, осознанно и адекватно самопроявляющую, саморазвивающую и самореализующую в педагогической деятельности свой профессионально-значимый потенциал с ориентацией на гармонично сочетающиеся интраперсональную (для себя) и интерперсональную перспективные цели (для Других, для учащихся).

При определении конкретных характеристик самоактуализирующейся личности педагога мы опирались на имеющийся в науке опыт, на результаты собственного исследования деятельности и личности как рядовых педагогов, так и педагогов-мастеров.

В результате нами был выделен комплекс качеств, которые характеризуют самоактуализирующуюся личность педагога и одновременно являются обязательным условием эффективности его самоактуализации в профессиональной деятельности. Сюда отнесены:

- 1) направленность личности педагога на самоактуализацию;
- 2) личностные свойства и способности;
- 3) теоретический и практический опыт самоактуализации.

При этом считаю необходимым подчеркнуть, что есть смысл говорить о самоактуализации педагога только при высоком уровне сформированности его профессиональной компетентности, развитости педагогических способностей и традиционных личностных качеств.

Ведущая характеристика самоактуализирующейся личности педагога это направленность на самоактуализацию в профессиональной деятельности, которая выступает в единстве соответствующих потребностно-мотивационных, волевых и эмоциональных составляющих.

Высокий уровень направленности личности на самоактуализацию выражается в желании, стремлении педагога находить в себе всё новые и новые потенциальные возможности, которые обеспечивают освоение, разработку и творческое применение новых образовательных технологий, развивать и реализовать их в профессиональной деятельности для формирования личности учащихся.

Личностные свойства и способности самоактуализирующегося педагога разделены нами на две группы в соответствии с дихотомией перспективной цели его самоактуализации: это:

- 1) интраперсональные (направленные на себя)
- 2) интерперсональные (направленные на Других. Это, в первую очередь, учащиеся, а также коллеги и родители).

К основным *интраперсональным* свойствам педагога отнесены: самооценку, адекватность самооценки, активность, субъектность, доверие себе, самоуважение, ответственность, рефлексия, диалогичность.

Интерперсональные свойства самоактуализирующейся личности педагога во многом схожи с интраперсональными, однако они характеризуют её отношение к личности и самоактуализации Других. Эти качества включают признание ценности Другого (ученика или коллеги), адекватность его оценки, доверие, уважение. Вместе с тем, педагог должен создавать условия для воспитания у учащихся этих свойств, а также субъектности, диалогичности, ответственности.

Развитые интерперсональные качества позволяют педагогу гармонизировать взаимоотношения между своим «Я» и «Я» Другого, создавать условия не только для собственной самоактуализации, но и самоактуализации Других.

Следующий важный компонент самоактуализирующейся личности педагога является *теоретический и практический опыт самоактуализации*

Научно-теоретический опыт характеризуется необходимым и достаточным объемом знаний о самоактуализации, о её принципах, закономерностях, правилах, способах и пр. Знания способствуют формированию и развитию направленности личности, а также необходимых личностных свойств и качеств.

Практический опыт предполагает сформированность у педагога определенной совокупности умений действовать в соответствии с имеющимися знаниями, владение методами и технологиями самоактуализации.

Согласно А. Маслоу, самоактуализация личности возможна только при условии, если будут удовлетворены потребности нижележащих уровней (физиологические, в безопасности, в любви и принадлежности к определенной группе, в признании). Карл Роджерс считал, что самоактуализация произойдет при любых условиях, при этом добавляя, что для макси-

мально эффективной самоактуализации всё же необходимо доброжелательное, сочувственное отношение окружающих (К. Роджерс).

У обеих точек зрения есть сторонники. Однако большая часть ученых склоняются к признанию важной роли внешних условий.

Опираясь на мнения ученых, аналогичных указанным, а также частично на результаты изучения опыта работы выдающихся педагогов, на результаты нашего исследования в целом, мы выделили круг, на наш взгляд, наиболее значимых *внешних условий* художественно-творческой самоактуализации педагога.

Внешние условия мы связываем с двумя взаимосвязанными аспектами: 1) стимулирующая профессиональная среда; 2) организация специальной подготовки к самоактуализации.

Стимулирующая профессиональная среда предстает как совокупность следующих компонентов: *поощряемость, благоприятный психологический климат в коллективе, методическое и материально-техническое обеспечение.*

Итак, каждый педагог, как любой другой человек, является в той или иной степени самоактуализирующейся личностью, в той ли иной мере манипулятором. Однако представляется, что педагог нашего столетия, от которого во многом зависит то, каким будет следующее поколение, общество, наука, культура, должен соответствовать новым условиям и новым требованиям общества. Но такого педагога тоже необходимо соответствующим образом готовить, сформировать у него, помимо безусловно необходимых компетенций, соответствующие потребности, личностные качества и опыт. Кроме того, в период профессиональной деятельности необходимо создавать благоприятные условия для того, чтобы педагогу было интереснее (в том числе в материальном плане) быть самоактуализирующейся личностью.

Очень хочется надеяться, что наших детей в XXI веке будут учить педагоги-личности, а не манипуляторы, заботящиеся только о своем личном спокойствии и благополучии.

Литература

1. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике.// Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов

III Ежегодная международная научно-практическая конференция. Королев МО: Технологический университет. – 2015, – с. 35–39.

2. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.

3. Гусев Д.А. К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 141–176.

4. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 62–69.

5. Коростылева Л.А. Особенности стратегий самореализации и стили человека // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4 / Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПУ, 2000. – С. 47–61.

6. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 194 с.

7. Рыбакова Н.А. Сущность самоактуализации педагога с позиций гуманистического подхода // Человек и культура. – № 2. – 2015 год. – http://e-notabene.ru/ca/rubric_175.html

8. Татаркина М.А., Аниол А.В. Международное сотрудничество университетов стран БРИКС в подготовке квалифицированных кадров //Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных ВУЗов [Текст] /сборник– Королев МО: Изд-во «Алькор Паблицерс», Технологический университет, – 2015. –С.300–303.

9. Флеров О.В. Соотношение языка, речи и общения в лингводидактике // Психология и психотехника. – 2015. – № 7. – С. 717–725.

10. Флеров О.В. Основные психологические и педагогические аспекты межкультурной коммуникации // Перспективы науки. – 2015. – № 8(71). – С. 38–41.

11. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-Манипулятор. – Минск: Полифакт, 1992. – 128 с.

12. Maslow A. Motivation and personality. – N.Y., 1954. – 453 p.

Rybakova N.A.

XXI CENTURY TEACHER'S PERSONALITY: SELF-ACTUALIZATION OR MANIPULATION?

Under the influence of objective and subjective conditions many teachers have a manipulative stereotype of professional activity which doesn't allow them to solve the actual problems facing modern education. For this purpose the teacher has to be the self-staticized personality. In article characteristics of such personality reveal, her concrete components locate. The special attention is paid to the teacher's orientation on self-updating implementation, to a complex of the corresponding personal properties, theoretical and practical experience. At the same time, the importance is attached also to external conditions which are capable both to make active, and to slow down self-updating of the teacher.

Keywords: society, education, development, person of the future, manipulator, self-updating, personality, orientation, qualities of the personality, condition.

УДК 808.2-06(478)

Васильева Л.И.,
к.пед.н, доцент,
декан факультета педагогики и психологии
fakultetfpp@mail.ru,
Приднестровский государственный университет,
г. Тирасполь

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ПРИДНЕСТРОВСКОГО РЕГИОНА

В статье рассматриваются особенности системы языкового образования в Приднестровском университете в условиях многоязычия; анализируются лингвометодические основы преподавания языковых дисциплин.

Ключевые слова: языковое образование, официальный язык (русский), воспитательный потенциал дисциплины, технология проектов, начальное языковое образование, компетентностный подход, профессиональная компетенция, самостоятельная работа, учебно-методический комплекс дисциплины.

Образовательная среда Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (ПГУ) многообразна, многоязычна и поликультурна, адекватна культурной и этнической неоднородности приднестровского общества. В этой связи стратегия образования связана с формирова-

нием человека, способного успешно взаимодействовать в многонациональной среде в рамках единого поликультурного пространства.

Языковое образование в университете как система обучения официальному, родному и иностранным языкам нацелено на развитие многоязычия, поддержку поликультурности в регионе. В многонациональном государстве, каковым является Приднестровская молдавская республика (ПМР), невозможно функционирование только одного языка. Учитывая сложившиеся реалии, Верховный Совет ПМР принял закон «О языках в ПМР», в котором «Статус официального языка на равных началах придается молдавскому, русскому и украинскому языкам»¹ [1, ст. 3].

Официальный язык как язык государства обслуживает все сферы жизнедеятельности общества; общественно-политическую, учебно-профессиональную, социально-бытовую, социально-производственную, научную. Исходя из этого «ПМР создает материальную базу для всемерного развития официальных языков и иных функционирующих на своей территории языков, стимулирует их изучение»² [1, ст. 4]. Выполняя государственную программу развития языков, ПГУ обеспечивает «обучение на этих языках и их изучение, подготовку педагогических кадров, развитие науки, литературы, науки и искусства, телевидения и радиовещания, выпуск словарей, справочников, учебной и учебно-методической литературы и другие меры на развитие языков»³ [1, ст. 4].

Во всех «учебных заведениях ПМР изучают в качестве обязательного предмета один из официальных языков ПМР»⁴ [1, ст. 27]. Студенты всех факультетов, институтов, филиалов ПГУ обязательно изучают один (на выбор) официальный язык: русский, украинский или молдавский.

Вступая в отношения взаимной функциональной дополнительности, официальные языки в Приднестровье образуют целесообразную и потому устойчивую социально-коммуникативную систему, которая не только оптимально обеспечивает толерантное межэтническое взаимодействие, но и помогает каждой личности сохранить свои культурные ориентации, языковые права и предпочтения.

Дифференцируя использование русского, украинского и молдавского языков, приднестровцы не только сохраняют традиционно ценные формы двуязычия, но и превращают их в функционально единую систему многоязычия, эффективно обеспечивающую фактическое равенство языков и языковые права личности.

Своеобразие современной языковой ситуации в Приднестровье определяется комплексом факторов, обусловленных новыми тенденциями в развитии постсоветских государств, однако в принципиально общих своих чертах исторически сложившаяся в данном регионе языковая и, шире, этноязыковая ситуация не претерпела существенных изменений. Такая стабильность языковой и социокультурной общности приднестровского региона – следствие взаимодействия совместно проживающих народов, на протяжении веков тщательно оберегающих баланс языков.

Обучение в университете осуществляется на трех официальных языках. Так, на факультете педагогики и психологии есть группы с русским, молдавским и украинским языками обучения, и в то же время обязательным является изучение второго, официального языка (русского, украинского или молдавского). В группах с молдавским языком обучения в качестве официального студенты изучают русский язык. В таком качестве изучение русского языка имеет свою специфику: он изучается как средство межнационального общения, межкультурного диалога. В процессе овладения вторым языком студенты приобщаются к иной культуре, становятся более терпимыми, толерантными, что особенно важно для многоязычной, поликультурной среды Приднестровья.

В условиях поликультурности республики использование русского языка как официального и как родного направлено на его сохранение, активное изучение и повседневное употребление как средства общения в многонациональной среде.

Курс «Официальный язык (русский)» занимает особое место в системе подготовки специалистов в национальных группах вуза. В силу исторически сложившихся социально-политических и экономических условий функцию языка межнационального общения выполняет русский язык. Кроме того, овладение им наряду с родным языком расширяет доступ к достижениям науки, техники, русской и мировой культуры.

Предмет «Официальный язык (русский)» в молдавской аудитории, т.е. второй, неродной, являющийся обязательным в блоке гуманитарных и социально-экономических дисциплин для всех специальностей ПГУ изучается как средство межнационального общения, тематика и ситуации для изучения являются экстралингвистическими. Поэтому его содержание, как ни в какой другой дисциплине, обусловлено содержанием из разных областей знания, для интеграции с другими учебными предметами.

Содержание, средства и методы официального языка обусловлены целями обучения второму языку, поэтому категория целеполагания является одной из ведущих в данной методике. Основной целью можно назвать развитие личности, умеющей и желающей участвовать в межнациональном общении на русском языке и самостоятельно совершенствоваться в речевой деятельности на втором языке. Данная деятельность состоит из 4-х взаимосвязанных компонентов: воспитательного, развивающего, образовательного и практического. Важнейшим в контексте рассматриваемой проблемы является первый, а именно: воспитательный со своими основными целями: 1) формирование у студентов уважения и интереса к культуре народа изучаемого языка; 2) воспитание культуры общения; 3) поддержание интереса к учению и формированию познавательной активности; 4) воспитание потребности в практическом использовании языка в различных сферах деятельности.

Согласно названным целям и содержанию обучения неродному языку воспитательный компонент является важнейшим аспектом данной системы. К такому выводу приходят большинство российских (Е.И.Пассов, С.Ф.Шатилов, Р.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Б.Е.Сахарова), называя воспитательную специфику обучения неродному языку главной его функцией.

Проблемы воспитания должны лежать в основе системы обучения. Важными в этом аспекте являются принципы этой системы, приемы работы, которые в ней используются. В каждой системе обучения могут быть расставлены свои акценты в развитии интеллектуальных способностей учеников. Основным принципом преподавания официального языка в ПГУ определен коммуникативно-деятельностный, предполагающий реализацию языковой системы в конкретных, профессионально-ориентированных ситуациях общения.

Такое обучение расширяет возможности предмета в воспитании студента: личность студента, его непосредственная деятельность, опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы, склонности, чувства учитываются во время общения на занятии. В таких условиях обучающийся легче раскрывается, преодолевает скованность, застенчивость, неуверенность в себе, что в целом способствует лучшему восприятию другого языка, способствует формированию важных в социальном плане качеств личности.

Лексико-грамматический материал сгруппирован на функционально-семантической основе с выделением основных типов логико-грамма-

тических понятийных отношений, в каждой речевой теме предполагается выполнение различных заданий на материале текста. При подборе лексико-грамматического материала для каждой темы преподаватель учитывает различный уровень подготовленности аудитории.

Речевые темы определяют характер текстов (микротем) для развития устной речи студентов определенной профессии, их познавательной активности, творческого мышления, воспитания трудолюбия, инициативности. При изучении второго языка происходит лучшее понимание родного. Благодаря текстам разной профессиональной направленности занятия по официальному языку тренируют и развивают память, внимание, развивают познавательные интересы, расширяют кругозор, знакомят с культурой, искусством, традициями и обычаями страны изучаемого языка. Это, безусловно, воспитывает социально-значимые черты характера личности.

Выстраивая свою методическую систему обучения, каждый преподаватель должен прогнозировать воспитательные возможности содержания используемых материалов. Так, основная единица учебного материала – текст различных стилей и жанров и его лексическая наполняемость непосредственно связан со специальностью студента. Это речевые темы о внутреннем мире человека, роли труда, профессии учителя (инженера, врача, юриста, экономиста), о истории своей родины, о выдающихся деятелях науки и культуры, о природе, искусстве, толерантности, современной семье благотворительности, национальной культуре, здоровом образе жизни и т.п.

Среди методов и приемов, используемых при изучении конкретной лексической темы, достаточно эффективными являются коллективные формы взаимодействия: групповая и парная работы. В них проходит обсуждение определенной проблемы как одном из приемов работы, в ходе которого принимается решение и обосновывается данный выбор. Работа в паре воспитывает чувство ответственности, необходимости помогать друг другу и осуществлять контроль над товарищем, что развивает внимание, чувство коллективизма.

Эффективным приемом работы в обсуждаемом контексте является ролевая игра как одна из форм коллективного взаимодействия. Но в этом случае каждый студент уже несет индивидуальную ответственность за принятое решение. Поведение участника ролевой игры в определенной ситуации может предварительно оговариваться. В других случаях обсуждается только результат взаимодействия, а студент сам выбирает схему своего поведения.

При использовании ролевой игры есть необходимость ввести этап рефлексии, чтобы участники игры смогли проанализировать уместность и эффективность определенного типа поведения. Ролевое поведение во многом определяется изучаемым языковым материалом, используя который преподаватель корректирует нравственную направленность, чтобы мягко управлять вариантами поведения. Преподавателю отводится роль координатора, показывающего образцы поведения, наиболее разумные с точки зрения морали, определения поведения студента в предполагаемой проблемной ситуации. Лучше, если открыто управлять поведением будет не преподаватель, а студенты, предлагая свои варианты и обосновывая свой выбор.

Воспитательный потенциал занятий по официальному языку (русскому) реализуется посредством самых разнообразных форм и приёмов аудиторной и внеаудиторной работы. Студенты различных специальностей университета участвуют в моделировании и решении проблемных ситуаций, викторинах, составлении кроссвордов, написании рефератов и докладов, в экскурсиях по историческим местам, в заседании, например, студенческого научного кружка «Культура педагогической речи», работают с печатными материалами, проводят «круглые столы» и др.

В практике преподавания официального языка (русского) эффективными являются проектно-исследовательские технологии, позволяющие формировать коммуникативные навыки, развивать умения критически и творчески мыслить.

Так, при изучении темы «Родина. Мой родной уголок земли» студентам предлагается осуществить проект «Что я знаю о своей республике?». Цели проекта – продолжение работы по развитию устной и письменной речи студентов, использование их возможностей для реализации творческих способностей в коллективной проектной деятельности. Студенты выполняют различные информационные и творческие задания: оформляют интернет-странички о достопримечательностях родного края, выпускают стенгазету или газету «Это моя Родина».

Это может быть деловая игра: круглый стол «Это моя Родина» с распределением ролей в команде; члены оргкомитета, руководители секций, докладчики, слушатели. В процессе определения своей роли в обсуждении тем будущих докладов и выступлений: «Наше Приднестровье», «Культура Приднестровья», «Национальные обычаи и традиции народов Приднестро-

вья» и др. может успешно проводиться работа над структурой текста, особенностями публичного выступления и т.п.

Кроме того, в ходе самостоятельной работы над подбором материала для доклада на круглом столе студенты обобщают большой материал по истории, географии, современности края, о национальных традициях народов, населяющих левый берег Днестра: молдаван, украинцев, русских, болгар. Знакомясь с разными стилями и жанрами учебно-научной, публицистической и художественной литературы, студенты пробуют себя, раскрывают свои способности, находят свою форму самовыражения.

Частью проекта могут стать сообщения о мероприятиях, отмечаемых в рамках Дней молдавской, украинской, русской культуры в ПГУ, подготовка материала для интервью с интересными людьми, представителями разных национальностей, конкурс эссе на тему: «Мой край родной», написание творческих работ определенного жанра по выбранной теме: «Республика, в которой я живу», «Традиции и обычаи родного края», «Патриотизм и интернационализм», «Тема родины в произведениях русских писателей, в литературе Приднестровья» и т.п. Все эти формы позволяют отрабатывать навыки формулировки вопросов, составления конспекта, редактирования текстов, записи чужой речи, опыта общения, свободы самовыражения с помощью таких методов, как: сравнение, сопоставление, наблюдение над языком текстов и др.

Работа над данным проектом углубляет теоретические знания студентов о тексте; совершенствует умения воспринимать научный, деловой, публицистический и художественный текст; повышает уровень речевого развития и навыки практического использования языка в различных сферах деятельности; воспитывает интерес к исследовательской работе о народах, населяющих родной край, об уважении к другой культуры, о толерантности, а также желание следовать им в повседневной жизни.

Особенность проекта состоит также в том, что он опирается на данные таких разделов русистики, как стилистика и культура речи и предполагает дальнейшее развитие у студентов самостоятельного мышления, повышение речевой и письменной грамотности.

Эффективным способом воспитания названных качеств средствами официального языка является чтение общественно-политической, учебно-научной, научно-популярной и художественной литературы. Подбираемые преподавателем тексты должны быть интересными по содержанию, иметь

воспитательное значение, быть доступными по языку. Необходимо выбрать приёмы работы, способствующие лучшей организации чтения, чтобы обсудить со студентами прочитанное, высказать свое мнение по затронутому в тексте вопросу, свое отношение к прочитанному.

Предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, помимо формирования навыков чтения, умения ориентироваться в тексте и т. д. имеют ярко выраженное воспитательное значение: студент характеризует и оценивает поведение героя, задумывается над чертами его характера, делает вывод, можно подражать герою и т. д.

Воспитание в процессе чтения – это воспитание опосредованное: через тексты, через информацию к мыслям, к выработке взглядов, убеждений, формированию мировоззрения. Показателем результативности такого воспитания является возможность использовать прочитанное в реальной деятельности.

Таким образом, цель, задачи и содержание дисциплины «Официальный язык (русский)» как части системы языкового образования вуза направлены на реализацию не только образовательного, но и воспитательного потенциала. Воспитание – это не специальная особая деятельность, проходящая отдельно и независимо от процесса обучения, оно осуществляется непосредственно в процессе обучения, что очень важно.

На факультете педагогики и психологии ПГУ, готовящем будущих учителей начальных классов, система языкового образования представлена изучением целого блока дисциплин родного языка на протяжении всех лет обучения.

В общеобразовательной школе язык занимает ведущее место: его значение и функции носят универсальный, обобщающий характер: успехи в его изучении определяют успехи ребенка по другим предметам.

Примерными программами предусмотрено, что к концу обучения в начальной школе ученики должны иметь достаточно высокий уровень языковых знаний и умений. Важнейшим условием его достижения является готовность учителя к такой работе. Кафедра родного языка и литературы в начальной школе, осуществляющая лингвометодическую подготовку учителя, в своей работе ориентируется в первую очередь на эти требования. Их выполнение напрямую связано с реализацией идеи компетентностного подхода, нацеленного на формирование профессиональной компетенции.

Введение в научный обиход и практику преподавания как вузовского, так и школьного понятия «компетенция» дает возможность определить более четко и точно многоаспектные цели и задачи обучения русскому языку в школе с помощью выделения и формирования лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций.

Используя понятие «компетенция» можно более точно определить содержание и вузовской дисциплины «Русский язык»; цели конкретной лекции и практического занятия; критерии и уровни усвоения материала и владения языком. В языковом образовании будущих учителей начальных классов данные компетенции представляются основными составляющими профессиональной компетенции.

Так, лингвистическая компетенция как комплекс знаний о языке и умений оперировать лингвистическими знаниями в профессиональной деятельности формируется в процессе изучения системы языковых дисциплин: «Введение в языкознание», «Лексикология», «Фонетика и орфоэпия», «Графика и орфография», «Словообразование», «Морфология», «Синтаксис».

Языковая компетенция как способность употреблять единицы языка в соответствии с нормами литературного языка, т. е. владение богатством языка формируется при изучении всех дисциплин русистики, а также в курсе «Культура речи».

Дисциплины «Коммуникативная культура педагога», «Педагогическая риторика» позволяют обучать профессиональной речи и речевому поведению на базе целостного курса, т.е. формировать коммуникативную компетенцию, предполагающую овладение риторическими знаниями и умениями, умением решать коммуникативные задачи в конкретной ситуации общения, развитие речевой личности, умеющей решать многообразные профессиональные задачи.

Формирование собственно коммуникативных, риторических умений и навыков возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенции, поэтому формирование профессиональной компетенции будущего учителя начальных классов в области языкового образования должно осуществляться поэтапно и комплексно.

Велика роль в контексте компетентного подхода организации самостоятельной работы студентов, которая приобретает новый статус: становится не просто важной формой учебного процесса, а его основой. Как эффективное средство организации самообразования и самовоспитания

личности будущего учителя она является отдельной компетенцией, связанной с системой других.

Формируя умения планировать деятельность, ставить цели и определять задачи работы, выявлять трудности и находить пути их преодоления, рационально организовывать учебную и внеучебную работы, распределять время и т. д., самостоятельная работа имеет большое значение для развития личности студента,

Она пронизывает всю структуру образовательного процесса, осуществляется и в ходе аудиторных занятий под руководством преподавателя, и при выполнении домашнего задания, и в условиях педагогической практики. Эффективность педагогической практики зависит от продуманности учебно-методического обеспечения как совокупности средств обучения и технологий их использования, проектируемых преподавателем при организации самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студента.

К учебно-методическому обеспечению утвердился системный подход: необходимость разработки учебно-методических комплексов дисциплин – УМКД, основными частями которых являются рабочая программа и учебное пособие.

Вузовский учебник как главный компонент учебного процесса, должен реализовывать все его дидактические функции: информационную, познавательную, мотивационно-стимулирующую, организационно-управляющую, самообразовательную, исследовательскую, воспитательную, контрольно-оценочную.

Между реализацией этих функций учебной книги и ее структурой существует определенная зависимость: при составлении учебного пособия должны учитываться традиции высшей школе, особенность сегодняшнего информационного пространства, особенности восприятия и усвоения студентами научной информации, научные взгляды преподавателя, автора учебного пособия.

Примером учебника, структура и содержание которого позволяют в полной мере строить учебный процесс в соответствии с новым стандартом, может служить пособие, созданное профессором кандидатом филологических наук Л.И. Демченко «Введение в науку о языке», которое и по структуре, и по содержанию адаптировано к обновленному учебному процессу. В учебнике раскрывается «троякая организация языка» – язык, речь и ре-

чая деятельность, представляя язык как общественное явление и как индивидуально-творческую деятельность человека.

Автор включил в учебник не только темы, предусмотренные программой, но и современные лингвистические подходы к изучению языка. Практические задания коммуникативного, аналитического, речевого, творческого, познавательного и занимательного характера готовят студентов к сознательному восприятию систематического курса русского языка. Развитию языкового мышления, активизации познавательной деятельности способствуют специальные рубрики: «Для любознательных», «Знаете ли вы?», «Это интересно!», «Как вы думаете?».

Студент, самостоятельно (индивидуально, в паре, в малой группе) выполнив задания по темам, представленным в учебном пособии Демченко Л.И., готов к их обсуждению в аудитории. Полученные знания, заинтересованность студента позволяют использовать активные педагогические технологии: обучение в сотрудничестве, диалогизация учебного процесса, проблемное обучение, технология создания проектов, и пр. На каждом занятии в комплексе происходят процессы приобретения, осмысления, систематизации знаний и формирования профессиональных умений.

Представленный в общих чертах механизм управления процессом формирования профессиональной компетенции будущего учителя начальных классов в системе организации языкового образования в соответствии с требованиями нового стандарта служит основой формирования опережающей профессиональной компетенции, ориентированной «на завтрашний день», так как формируется сильная мотивация к самообразованию, создаются условия для развития творческих способностей будущего педагога.

Автор считает, что в данной работе новым представляется анализ опыта организации языкового образования в системе вуза в условиях поликультурности и многоязычия Приднестровского региона.

Литература

1. О языках в Приднестровской Молдавской Республике // Закон (СЗМР 92 – 3). Тирасполь, 1992.
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2003. 544 с.
3. Демченко Л.И. Введение в науку о языке. Тирасполь: ООО «Папирус», 2010.

Vasilieva L.I.

**FEATURES OF LANGUAGE EDUCATION IN THE MULTICULTURAL
CONTEXT OF THE TRANSNISTRIAN REGION**

The article considers the peculiarities of the system of language education in the Transnistrian University in the conditions of multilingualism; analyses of Lingvo-methodical bases of teaching of language disciplines.

Keywords: language education, official language (Russian), educational potential of a discipline, technology projects, primary language teaching, competence approach, professional competence, independent work, educational-methodical complex of discipline.

СЕКЦИЯ 1 СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПОИСКИ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

УДК 378.111

Агатий И.И.,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии, педагогики и
социально-гуманитарных дисциплин,
agatijj@rambler.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена анализу управленческих проблем, существующих в современной системе высшего образования, приводятся их характерологические особенности, сформулированы предполагаемые направления их решения.

Ключевые слова: Управление, высшее образование, государственная система управления системой образования, кризис системы управления, управленческая проблема, образовательные стандарты, направления подготовки, рынок труда, работодатель, общественные органы управления системой образования.

Информационно-технологическая революция конца XX – начала XXI века вынуждает человечество пересмотреть существующие мнения о тех социально-экономических процессах, которые происходят в обществе. Несомненно, не обошли стороной указанные изменения сферу образования вообще, и высшее образование в частности.

Смена индустриальной эпохи информационной, ведет за собой и необходимость смены парадигмы системы образования в мировом и в национальном масштабах. Реформирование образования ориентировано, в первую очередь, на пересмотр содержания образования, реформирование учебно-методического обеспечения, а также изменение организационной структуры системы управления различных образовательных учебных заведений.

Наиболее важным элементом системы образования любого государства выступает система высшего образования. Это обусловлено несколькими

факторами. Во-первых, высшее образование – важное условие мобильности на рынке труда. Образование формирует предложение труда, его структуру и основные элементы системы «спрос – предложение» в рамках рынка труда. С другой стороны, высшее образование формирует гражданина государства, с присущими именно данному государству типологическими особенностями направленности, ценностных ориентаций и установок.

Высшее образование в Российской Федерации выступает той областью общественных отношений, в которой происходит процесс формирования, становления и развития будущего, компенсируются негативные последствия функционирования других социальных институтов государства. Исходя из этого, не требует дополнительного доказательства утверждение обо всё возрастающем влиянии системы образования на особенности жизнедеятельности общества в целом. Учебные заведения высшего образования должны служить удовлетворению потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, а также удовлетворению социально-экономических потребностей общества. С другой стороны, процесс реформирования затрагивает все структуры системы образования, что ведет за собой изменения взаимосвязей между отдельными элементами системы, а также возникновение новых структур. Целостность и эффективность действия системы образования в первую очередь зависит от адекватной системы управления образованием государства [4].

Анализируя процессы управления необходимо отметить, что управленческая деятельность занимает особое место среди многообразия других профессиональных деятельностей. Основным результатом управленческой деятельности является высокоэффективная организация совместной трудовой деятельности по производству материальных благ для общества в целом.

Многие проблемы управления любыми системами вообще, и системой образования в частности, обусловлены несовершенством понимания ситуации управления. Данное непонимание может быть вызвано с одной стороны, частичным владением информацией, незнанием руководителя ситуации в полном объеме, а с другой стороны – неумением руководителя сопоставить отдельные задачи подразделения с общими задачами организации в целом. Но самым главным условием возникновения управленческих проблем в высшем образовании на современном этапе стало несоответствие возникающих новых форм и содержания образования с одной стороны, и существующей государственной системой управления образованием.

Центральной управленческой проблемой системы высшего образования является неразвитость правовых основ взаимоотношений исполнителей оказания образовательных услуг, обучающихся и их родителей (законных представителей). Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, принятый 29 декабря 2012 года призван восполнить и обновить отечественное законодательство, регулирующее правоотношения в образовательной сфере [1]. Однако, в то же время, принятие указанного закона требует переработки массы подзаконных нормативно-правовых актов, которые призваны упорядочить систему правоотношений в образовательной сфере.

Также весьма актуальной является проблема управленческого обеспечения качества образования. Трудности, с которыми сталкивается современный руководитель образовательного учреждения высшего образования, связаны, в первую очередь с катастрофической нехваткой высокопрофессиональных специалистов, способных обеспечить соответствующий контроль качества оказания образовательных услуг.

Отечественные ВУЗы, особенно государственные бюджетные образовательные учреждения, находятся в системе линейной модели управления, обладающей существенной централизацией [3]. Руководители внебюджетных, частных аккредитованных образовательных учреждений в меньшей степени испытывают давление отмеченной модели, они более свободны в принятии управленческих решений, что позволяет более оперативно реагировать на изменяющуюся конъюнктуру рынка труда. Изменение рынка труда обусловлено стремительным накоплением знаний и информации на современном этапе развития общества. Технологии меняются и развиваются настолько быстро, что выпускники ВУЗов «устаревают» в своих знаниях и полученном опыте, еще не завершив образования. Влияние данного фактора можно компенсировать увеличением самостоятельности образовательных учреждений в сфере формирования образовательных программ высшего образования. Весьма актуальным для решения данной проблемы является участие будущих работодателей в формировании и экспертизе образовательных программ. Образовательным учреждениям высшего образования должен быть дан четкий и однозначно трактуемый ответ на вопрос – чему учить студентов, какие направления подготовки наиболее востребованы на рынке труда?

Другой немаловажной проблемой, связанной с управлением системой образования в условиях трансформации является фактор финансирования образовательной деятельности. Государственные и негосударственные ВУЗы находятся в абсолютно различных условиях [2]. Бюджетные ВУЗы, выполняя государственный заказ по подготовке специалистов, необходимых экономике государства, обеспечиваются соответствующими бюджетными ассигнованиями. Негосударственные ВУЗы, для обеспечения образовательной деятельности, вынуждены использовать собственные средства. Естественно, участие в конкурсе на получение бюджетных мест с привлечением бюджетных средств для обеспечения образовательного процесса внебюджетными ВУЗами, является весьма привлекательным. Однако это накладывает на руководство негосударственного ВУЗа обязанность установить стоимость обучения «внебюджетного» студента, не ниже суммы подготовки «бюджетного», что при жесточайшей конкуренции за абитуриента в условиях демографической ямы, выступает дополнительным фактором отказа негосударственных ВУЗов от бюджетных мест. Существующий механизм контроля за исполнением единой ценовой политики в системе высшего образования предлагает руководителю негосударственного ВУЗа, ведущего подготовку «бюджетных» студентов, не очень много вариантов выхода из обозначенной ситуации: либо самому доплачивать за «внебюджетных» студентов, либо резко поднять цену на обучение до уровня, установленного нормативно-правовыми актами, регулирующих правоотношения в системе образования, либо компенсировать недостающую сумму средствами работодателя, заинтересованного в будущем специалисте.

По нашему мнению самым эффективным способом решения проблемы финансирования образования, наряду с бюджетным финансированием, является соучастие работодателя в подготовке специалистов, необходимых экономике. Объемы соучастия могут варьироваться в зависимости от направления подготовки – от полной компенсации работодателем учебного образовательному учреждению затрат на подготовку специалиста, до полного отсутствия участия в финансировании. И тогда абитуриент, настаивающий на подготовке по тем направлениям, где нет финансирования ни со стороны государства, ни со стороны работодателя, должен быть готов самостоятельно оплатить свое обучение по ценам, установленным законодателем.

Самый больной вопрос в решении данной проблемы заключается в отсутствии четкого и ясного запроса работодателя к образовательным учре-

ждениям по подготовке специалистов [4]. Современный этап развития российского общества характеризуется существенной разрозненностью совместной деятельности общества, системы образования, средств массовой информации и потенциальных работодателей по созданию и распространению образовательных, воспитательных, научно-просветительских программ и других материалов. Крупные производственные корпорации зачастую идут по другому пути – организуют собственные образовательные центры, центры подготовки специалистов, где в максимально сжатые сроки проводят подготовку специалистов по необходимым им профессиям. Однако, для успешного освоения программы такой подготовки, соискатель должен обладать определенным уровнем развития базовых компетенций, которые формируются в условиях освоения программ бакалавриата. Но на финансирование программ бакалавриата работодатели идут весьма неохотно.

Еще одной весьма актуальной проблемой управления высшим образованием, с которыми сталкиваются руководители как бюджетных, так и частных образовательных учреждений, является проблема профессорско-преподавательского состава и в первую очередь проблема сохранения устойчивой тенденции старения преподавателей образовательных учреждений всех типов и видов. Система образования испытывает существенный кадровый голод относительно молодых специалистов, вследствие низкого уровня оплаты труда и социального престижа профессии педагога, слабой социальной защищенности педагогических и научно-педагогических работников образовательных учреждений. Предпринятые в настоящее время государственными органами власти шаги по повышению уровня заработной платы педагогов до средней по экономике, призваны решить обозначенную проблему. Но, тем не менее, руководители ВУЗов испытывают значительные затруднения в комплектации образовательных учреждений педагогическими кадрами, особенно в свете требований руководящих документов о привлечении в качестве преподавателей высокопрофессиональных работающих специалистов.

Несмотря на наличие обозначенных проблем, необходимо отметить, что для современного состояния управления высшим образованием характерен процесс децентрализации. Он состоит в том, что федеральные органы разрабатывают стратегические направления развития, а региональные и местные органы решают конкретные организационные, кадровые, финансовые и материальные проблемы.

Одним из наиболее эффективных инструментов решения обозначенных проблем, является создание наряду с государственными общественными органами управления системой образования. Важнейшим признаком общественного характера управления системой образования, кроме создания коллегиальных органов управления, являются создание негосударственных учебных заведений и диверсификация образовательных учреждений. В управлении образованием на современном этапе необходимо гибкое сочетание усилий педагогического сообщества, коллектива учебных заведений, родителей, общественных объединений учащихся и студентов.

Кроме этого, в системе высшего образования весьма эффективно является создание государственно-общественных организаций в виде учебно-методических объединений ВУЗов, научно-методических, научно-технических и других советов и комиссий. В состав государственно-общественных организаций, призванных оперативно решать возникающие управленческие проблемы в системе высшего образования, на добровольных началах включаются научно-педагогические и другие работники ВУЗов, работники предприятий, учреждений и организаций, действующих в системе высшего и послевузовского профессионального образования. Кроме этого, государственно-общественные объединения могут привлекать к участию в своей работе иностранных граждан и иностранных юридических лиц в соответствии с законодательством Российской Федерации. Решения, вырабатываемые государственно-общественных объединений, должны рассматриваться и учитываться другими высшими учебными заведениями в своей деятельности.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

1 Освещены основные проблемы, с которыми сталкивается государственная система управления образованием на современном этапе развития общества. Среди наиболее важных проблем можно отметить следующие:

- несоответствие возникающих новых форм и содержания образования с одной стороны, и существующей государственной системой управления образованием;

- неразвитость правовых основ взаимоотношений исполнителей оказания образовательных услуг, обучающихся и их родителей;

- проблема управленческого обеспечения качества образования;

- ограниченная самостоятельность образовательных учреждений в сфере формирования образовательных программ высшего образования;

- отсутствие четкого и ясного запроса работодателя к образовательным учреждениям по подготовке специалистов

- жесткие требования органов государственной власти к установлению минимально возможной стоимости обучения на договорной основе;

- проблема сохраняющейся устойчивой тенденцией старения профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений всех типов и видов.

2 Сформулированы предполагаемые направления разрешения отмеченных управленческих проблем системы управления высшим образованием:

- переработка подзаконных нормативно-правовых актов, которые призваны упорядочить систему правоотношений в сфере образования;

- увеличить уровень самостоятельности образовательных учреждений в сфере формирования образовательных программ высшего образования, не только на уровне профиля подготовки, но и общей профессиональной образовательной программы в целом;

- разрешение образовательным учреждениям устанавливать размер платы за обучение независимо от наличия, либо отсутствия бюджетного финансирования ВУЗа;

- создание наряду с государственными, общественных органов управления системой образования.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013) «Об образовании в Российской Федерации».

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.12.2010 г. № 1898.

2. Аттестация, аккредитация высших учебных заведений: Методическое пособие (Бойко В.В. и др.) М.: Вост.банк коммерч. информ., 1993.

3. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, С.В. Коршунов, И.Б. Котлобовский, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, И.Г. Телешова – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.

Agatiy I. I.

MANAGEMENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN TERMS OF SOCIO-ECONOMIC CHANGES OF MODERN SOCIETY

The article is devoted to the analysis of managerial problems in the modern system of higher education, describes their characteristic features, formulated the possible ways of their solution.

Keywords: Management, higher education, state system of management of the educational system, crisis management system, a management problem, educational standards, areas of training, labor market, employer, public body of management of the educational system.

УДК 372.874

Борисов Н.Н.,

доцент кафедры методики преподавания

изобразительного искусства,

bnn1950@list.ru,

МПГУ, г. Москва

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ВХОЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННЫЙ ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ МИР

В статье подчеркнута необходимость эстетического воспитания современного человека, показано, как изменения, происходящие в обществе, затрагивают формирование отдельных характеристик личности, в том числе и с позиций художественного образования. Дается характеристика основных программ по реализации современной Концепции художественного образования.

Ключевые слова: парадигмы образования, художественное образование, концепции художественного образования.

Во все времена образование было своеобразным механизмом объединения некоторой общности людей и способа их жизни. Подрастающие поколения средствами образования включаются в уже существующую культуру и становятся носителями определенного образа жизни. Но самое главное, в процессе образования человек может не только адаптироваться к условиям постоянно меняющегося социума, развивать собственную личность, но и «приумножать потенциал мировой цивилизации» [4, с.149].

В мировой и отечественной практике достаточно полно исследованы и описаны «знаниевая» и «культурологическая», «технократическая» и «гуманистическая», «социетарная» и «человеко-ориентированная», «педоцентристская» и «детоцентристская» парадигмы образования, реализующиеся в разное историческое время.

Наиболее представлена в науке и практике «знаниевая» парадигма. Она влияла на определение образовательных задач во взаимосвязи со становящимся практическим и теоретическим опытом человека в России долгое время, сущность состояла в понимании, что содержание образования представляют базовые знания и соответствующие умения и навыки. Система образования должна иметь академический характер и ориентироваться на базовые отрасли науки. В воспитании необходимо придерживаться общечеловеческих ценностей.

«Культурологическая» парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры, обучения, поведения, общения. В связи с развитием культуры и общества спектр элементов культуры постоянно расширяется, в него добавляются овладение основами физической и эстетической культуры, экологической, экономической, православной.

Сущность «технократической» парадигмы проявляется в своеобразном мировоззрении, основными чертами которого являются превосходства средств над целью, задач образования над смыслом, технологии цивилизации над общечеловеческими интересами, техники над ценностями.

Альтернативной технократическому вызову «гуманистическая» парадигма основывается на моральных нормах, предполагающих сопереживание, соучастие и сотрудничество. Она ориентирует на изменение образа мышления человека, руководствуясь принципом «все для человека», «все во имя человека».

«Педоцентристская» и «детоцентристской» парадигмы понимаются как альтернативные, они рассматривают воспитание и обучение как главные факторы развития ребенка, но в одной основная роль отводится педагогу (педоцентристская), в то время как в другой («детоцентристской») – в центре личностные качества, интеллектуальные способности и интересы ребенка.

В современном образовании востребован интерес к гуманистическим проблемам общественных отношений, к духовному миру человека. Но и здесь возникает вопрос, о том, какой тип личности должен быть сформирован, чтобы соответствовать реалиям жизни, а не бросаться каждый раз

вдогонку этой современной жизни. Ведь у каждого народа есть своя среда проживания, образ жизни, обычаи, межличностные отношения. Это отражается в создаваемых культурных ценностях, поведении, менталитете граждан.

Изменения, происходящие в обществе, меняют характеристики идеальных типов личности, в том числе и с позиций гуманистического подхода. В эпоху античности в платоновской модели доминирующими для человека являлись образование, самообладание и нравственность. В гуманистической модели XIV–XVI веков эпохи Возрождения на первом плане присутствует широкая образованность, универсальность. Начиная с XVII века, ведущим результатом образования выступает специализация в одной области знаний. В современном представлении об образованном человеке XX века доминирует идея планетарного мышления, культурного плюрализма. Современный мир насыщен такими проблемами, которые имеют глобальный характер, они затрагивают интересы всего человечества или, по крайней мере, его большинства. Решение глобальных проблем требует общей координации и совместных усилий всех народов мира. Одна из задач современного образования – это преодоление разрушенных связей между поколениями, отчуждения и противостояния культур, разъяснение национальных ценностей и смыслов, особенно в молодежной среде.

Важным фактором вхождения человека в современный поликультурный мир является художественное образование.

Разные аспекты художественного образования с целью совершенствования человека через приобщение к культуре исследованы В.В. Алексеевым, Б.М. Неменским, Ю.А. Протопоповым, Н.Н. Фоминой, М.С. Чернявским, А.В. Щербаковым, Б.П. Юсовым и другими авторами. Художественное образование понимается в науке и практике как процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства. Реализация художественного образования в настоящее время опирается на основополагающий государственный документ в этом направлении – «Национальную доктрину образования в Российской Федерации», которая определяет основные направления развития системы образования в России на период до 2025 года.

Принятая в 2001 году Концепция Художественного образования направлена на вхождение России в мировое пространство и предусматривает:

- право на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, доступ к культурным ценностям;

- свободу литературного и художественного видов творчества, преподавания, охрану интеллектуальной собственности;

- обязанность заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры.

В документе отражены цели и задачи художественного образования, методологические принципы, содержание и пути его реализации.

Среди других, согласно теме нашей статьи, следует обратить внимание на следующие основополагающие положения:

- мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру;

- опора на национально-культурные особенности при составлении учебных программ по предметам искусства [1].

Реализация программ художественного образования осуществляется во всех типах и видах образовательных учреждений в различных научных школах России с учетом возраста. Формирование эстетического отношения к окружающему миру в дошкольном возрасте осуществляется через художественные проявления ребенка, органически вписанные в его собственную жизнедеятельность. В начальной школе происходит формирование базовых сведений системы эстетического воспитания на основе общения с природой. Средством погружения в мир эстетического для подросткового возраста является знакомство с языком различных видов искусства. Обучающиеся в средних специальных и высших учебных заведениях овладевают художественно-эстетическими представлениями и вкусами через познание окружающей среды, красоты человеческих отношений при общении.

Сама система художественного образования включает общее художественное образование, профессиональное художественное образование и эстетическое воспитание. В настоящее время наше образование реализует новые стандарты обучения и переходит на компетентностный подход. Надо отметить, что в художественном образовании эта проблема давно уже решена «сама собой», «поскольку искусство – не область отвлеченных знаний, а в первую очередь область **практического творчества**, или сотворчества, когда речь идет об адекватном восприятии искусства. В этой области нельзя знать, не умея, причем умение означает не усвоение каких-либо безличных

приемов, а умение решить конкретную творческую задачу» [5].

Реализация художественного образования происходит при широкой вариативности конкретных программ и методик. Следует остановиться на характеристике некоторых из них. **Основной концепцией является** концепция художественного образования, разработанная под редакцией Б.П. Юсова. Главная цель художественного образования, по мнению автора, состоит в том, чтобы вести воспитание на основе мировой и национальной художественной культуры путем интеграции разных видов искусства и художественно-творческой деятельности. Разработчики предполагают, что в центре должен находиться ребенок, его инициатива и творчество, а педагог может воспользоваться такими средствами, как музыка, скульптура, библиотека, театр, музей, парк.

Наиболее массовая программа «Изобразительное искусство» разработана НИИ школ под редакцией В.С.Кузина. Основной теоретической и методической базой обучения в ней является классическая школа реализма, разработанная мастерами русской академической школы.

В начале 70-х годов группой авторов из НИИ Художественного Воспитания была разработана программа «Изобразительное искусство» под руководством Б.М. Неменского. В основе данной концепции формирования художественной культуры как части духовной культуры лежат идеи художественного воспитания педагогов и психологов 20–30-х годов: С. Т. Шацкого, Л. С. Выготского, П.П. Блонского, А.В. Бакушинского. Художественный образ в программе занял главное место средства формирования художественной культуры учащихся и поставил личность ребенка во главу угла обучения и воспитания, усилив социальные функции искусства.

В 90-е годы в связи с ростом интереса к народной культуре коллективом авторов под руководством Т.Я. Шпикаловой была разработана Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации. В основе программы положен принцип комплексного изучения темы (ИЗО, ДПИ, художественный труд, музыка, чтение и внеклассная работа). Основной задачей здесь является приобщение детей к культурному национальному наследию.

Умело применены принципы теории развивающего обучения к области искусства в программе по Изобразительному искусству Ю.А. Полуянова. Автор считает, что школа, должна передавать подрастающему поколению исторически развитые формы культуры. Если это отнести к предметам художественного цикла то это значит развивать эстетическое сознание,

эстетическое отношение к жизни, способность к ее освоению по «законам красоты». Ведущей целью этой программы является развитие, начиная со школьного возраста, способности строить образы воображения, руководствуясь принципами красоты.

Опыт преподавания изобразительного искусства показывает, что формирование художественной культуры проходит наиболее успешно тогда, когда человек при восприятии произведения искусства способен воссоздавать соответствующие образы в своем воображении и участвовать в доступных ему формах деятельности по созданию реальных произведений искусства.

Так как художественное образование это категория как процессуальная (ход, способ организации), так и имеющая результаты (достижения, уровень), то имеет смысл говорить о качестве художественного образования. Представляется, что качественное содержание и интерактивные технологии, применяемые современными педагогами призваны обеспечить достаточный уровень общей художественной культуры обучающихся для того, чтобы они могли интегрироваться в национальную, региональную и мировую художественную культуру, были способны ориентироваться в мире художественно-эстетических ценностей [3].

В современных условиях все большее значение для развития культуры каждой страны, каждого региона приобретают культурные связи и духовные контакты с другими странами и народами, и именно диалог культур утверждается как основа мирного сосуществования народов. Большую роль в приобщении к искусству играют культурно-просветительская работа, общая жизнедеятельность человека. Ряд авторов в области художественного образования отмечают, что в обществе назрела необходимость дискуссии о достойных современных художественных ценностях, о методах и средствах приобщения к ним населения. К сожалению, многое из сферы искусства отличается сегодня броскостью, упрощением, строится на «насильственном вдалбливании», «навязывании», это «делает душу неспособной к восприятию в художественной культуре сложного, глубокого, по-настоящему человеческого» [по Алиеву Ю. Б.].

Конечно, имеются частные и общие проблемы в реализации этих вопросов, прежде всего, они касаются вопросов подготовки педагогических кадров, недостаточного учета возрастных особенностей обучающихся, тяготение в методике преподавания предметов эстетического цикла к принципам и методам преподавания предметов естественно-научного цикла, что

лишает более полного использования их возможностей для воспитания.

Между тем, сущность художественного образования как раз состоит в том, чтобы ученик, зритель, слушатель, читатель не только воспринимал передаваемую информацию, но и переживал жизненное содержание этих произведений, выражал эстетическое отношение к произведениям искусства, природе, людям и, наконец, к самому себе – через развитие умения воспринимать и создавать художественные образы. Конечно, путь этот не прост, ведь надо освоить разнообразный материал по искусству разных народов и времен, пропустить это через широкий диапазон своих эмоционально-нравственных переживаний, совершенствуя свои художественно-творческие способности.

Для этого могут быть разные способы: рисование и лепка, слово и музыка. В программах преподавания изобразительного искусства предусматриваются различные виды занятий: рисование с натуры, рисование на темы, декоративное рисование, беседы об изобразительном искусстве. Эти виды занятий в процессе обучения тесно взаимосвязаны, дополняют друг друга и должны равномерно проводиться в течение всего учебного года с учетом степени сложности учебного материала, особенности времен года и интересов обучающихся.

Имея много общего, прежде всего, яркую выраженность эстетического содержания, данные виды работ по изобразительному искусству имеют и свои отличительные особенности. Так, если во время бесед об изобразительном искусстве усваиваются теоретические знания по искусствоведению, приобретаются навыки анализировать идейное содержание и художественную форму произведений искусства, то при выполнении рисунка на тему, с натуры на практике демонстрируется уровень понимания усвоенных знаний, уровень сформированности умений и навыков, самостоятельности, творческого подхода к решению практической задачи.

Да и само рисование на темы существенно отличается от рисования с натуры и декоративного рисования. Это отличия определяются как психологическими механизмами, участвующими в процессе конкретного вида рисования (например, в процессе тематического рисования доминирующая роль принадлежит творческому воображению, зрительной памяти; в процессе рисования с натуры – наблюдению, активному анализу и синтезу объекта изображения и рисунка), так и непосредственно педагогическими задачами в каждом конкретном случае. В зависимости от этого эстетическое

воспитание, формирование художественных вкусов и в целом художественной культуры в процессе бесед об искусстве, рисования с натуры, на темы, декоративного рисования будет иметь отличительные особенности.

Для формирования эстетических вкусов полезно обращаться к произведениям искусства известных мастеров, ведь картина – это закодированное при помощи изобразительного языка послание человека к человеку, которое важно научиться читать. Тогда можно совершить духовное путешествие в прошлое, которое когда-то было доступно автору картины. На этом пути, ведомый художником, каждый может сделать индивидуально значимые личные открытия, порой даже не предусмотренные автором картины. Истинные произведения искусства, как писал Рене Шар, – это сбывшаяся любовь желания, которая остается желанием, эстетическая потребность наслаждения в чистом виде.

Среди методических приемов, способствующих качеству художественного образования средствами изобразительного искусства, следует отметить наблюдение красоты природы во время специально организованной экскурсии и последующее воспроизведение впечатлений в рисунках. О важности воспитания любви к природе, к ее красоте говорил В.А.Сухомлинский. Обобщая опыт работы в Павлышской школе, он писал: «...человек выделится из мира животных и стал одаренным существом...и потому, что увидел глубину синего неба, мерцание звезд, розовый разлив вечерней и утренней зари, багровый закат перед ветреным днем, безбрежную даль степей, журавлиную стаю в небесной лазури, отражение солнца в прозрачных каплях утренней росы, нежный стебелек и голубой колокольчик подснежника, – увидел и изумился, и начал создавать новую красоту. Остановись и ты в изумлении перед красотой, в твоём сердце тогда тоже расцветет красота» [6]. Полезно использовать также синхронный показ цветных диапозитивов природы с прослушиванием произведений известных композиторов.

Важный прием – метод сравнения. Организуя процесс наблюдения во время рисования следует сравнивать изображаемые объекты и на этой основе определять, какие элементы прекрасны, в каких условиях, почему формы, пропорции, очертания, цветовая окраска одних объектов нравятся, вызывают восхищение, ласкают взгляд, а форма, пропорции других объектов оставляют равнодушными, не вызывают эстетических оценок.

Таким образом, реализовать художественное образование – это не только научить рисовать, но и сделать обучающихся достойными наслед-

никами тех духовных ценностей, которые завещали нам талантливые люди прошлого, и, стало быть, не разорвать тончайших нитей, связывающих нас с ним, важно сформировать художественную культуру как способ вхождения в современный поликультурный мир.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: удалось раскрыть основные положения Концепции художественного образования, кратко представить основные программы, направленные на её реализацию, в основе которых приобщение к ценностям современного поликультурного мира.

Литература

1. Приказ министерства культуры РФ от 28 декабря 2001 г. № 1403 «О Концепции Художественного образования Российской Федерации».

2. Алиев Ю.Б. художественное воспитание как основа культурного бытия школы // Проблемы современного образования. – № 6. – 2013.

3. Борисова Л.Н. Рефлексивные технологии как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров // Педагогика и психология высшей школы: современное состояние и перспективы развития. – М.: МосГУ., 2014. – С. 97–102.

4. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов н/Д. Феникс, 2000. – 448 с.

5. Мелик-Пашаев А.А. О состоянии и возможностях художественного образования. Аналитическая записка //Искусство в школе – № 1. – 2008.

6. Сухомлинский В.А. «В.А. Сухомлинский о воспитании». – М.: Политиздат, 1973. – С. 157–179.

Borisov N.N

ART EDUCATION AS A WAY OF ENTERING A PERSON IN THE MODERN MULTICULTURAL WORLD

The article underlines the necessity of aesthetic education of modern man, shows how changes in society affect the formation of individual personality characteristics, including terms of art education. The main programs for the implementation of modern Concepts of art education.

Keywords: paradigm of education, art education, concepts of art education.

Водопьянова Е.В.,

доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры психологии, педагогики и социально-гуманитарных

дисциплин,

veritas-41@yandex.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

НОВАЯ УНИВЕРСИТЕТСКАЯ МОДЕЛЬ ДЛЯ СТАРОГО СВЕТА

Статья посвящена анализу новых реалий университетского высшего образования в ЕС. Показано, что образовательные инновации в постиндустриальную эпоху будут связаны прежде всего с активным внедрением в учебный процесс дисциплин, обучающих предпринимательству.

Ключевые слова: университеты, Европейский Союз, образовательные инновации

Какими должны быть современные университеты? Должны ли они меняться, повинуясь эволюции общества, в котором человеческий капитал действительно становится главным? Видимо, это так и прежняя классическая автономность высшего образования, в том числе и европейского, должна претерпеть существенные изменения под воздействием таких разнокачественных перемен как тотальная экспансия информационных и иных типов гибких технологий, а также увеличение миграционных и финансовых потоков.

В этом аспекте необходимо подчеркнуть еще и то обстоятельство, что сегодня повсеместно происходит отказ от индустриальной, а значит машинной доминанты в социуме как таковом. Другое дело, что и существующая ныне система высшего образования также является индустриальной, т.е. массовой и, вероятно, в ближайшей или среднесрочной перспективе и она должна претерпеть существенные изменения.

В нынешнюю эпоху происходит перестройка самих основ предшествующего индустриального общества. Меняются место и количество труда, растет количество свободного времени (европейская социальная политика во второй половине XX в. внесла в этот процесс дополнительный вклад) [1]. Одновременно начинает формироваться тенденция отношения к труду как к игре. Заметим в этой связи, что игра как социальное явление

куда ближе к творчеству, чем к рутинной, алгоритмизированной производственной деятельности. Безусловно, игровая составляющая в той или иной степени присутствует и в инновационном цикле. Очевидно и другое: вектор любых грядущих изменений в организационном аспекте формирования любых инноваций, в т.ч. образовательных, безусловно будет определяться цифровой и сетевой инфраструктурой.

Ныне традиция уходит на второй план, отдавая пальму первенства инновации. Признание этого постулата Европой особенно символично. Оно означает принятие даже на уровне «еврократии» гибких стратегий и решений, столь свойственных информационным реалиям и во многом противостоящим жестко-традиционным и весьма инерционным европейским схемам менеджмента, не исключая менеджмент в университетском образовании. Это подразумевает открытость к диалогам, обратным связям и деятельности в условиях значительной неопределенности, поскольку гибкая открытая система в состоянии успешно противостоять всем вызовам современного мира, нацеливая наиболее творческих людей на самостоятельные решения и упраздняя всяческие барьеры.

Уже сегодня многие страны Европы предъявляют к собственным образовательным технологиям инновационные требования, принципиально отличные от сложившихся в прошлом, однако, не всегда считаясь с тем, что их реализация возможна только в результате совместных действий университетов, национальных и региональных властных структур, бизнеса, наконец, студенчества и гражданского общества в целом. Все это означает, что как эксперты, так и сами исследователи ныне готовы принять тезис о том, что инновации нужно оценивать, а особенно прогнозировать, в неких лишь дополняющих научно-технологическое развитие измерениях. Одним из таких параметров, вероятно, должно стать и стремление к качественно иному европейскому высшему образованию.

Сегодня аналитики и мировые эксперты по проблемам высшего образования, в частности, К.Робинсон [2], считают, что процесс управления современными европейскими университетами должен базироваться не только на давно ставших неотъемлемыми академических свободах, но и «мягком управлении» ими, которое скорее ближе к самоуправлению, когда внутреннее управление все более доминирует над региональным, национальным и надрегиональным. Упомянутый исследователь задается вопросом: «Могут ли университеты спасти Европу?» и конкретизирует его:

«Могут университеты спасти Европу еще раз?». В этом последнем случае речь идет об отсылке к европейскому Новому времени с его базовым тезисом «знание-сила».

Какими резервами, с точки зрения процитированного автора, располагают университеты? Это триада: социальная сплоченность, сильное самоуправление и активы, (прежде всего в аспекте человеческого капитала). Глобальные изменения ныне не могут не затрагивать университеты, поскольку сегодня они в силу изменившейся ситуации не просто погружены в экономику знаний, но также и оказались на различных рынках, а именно рынке образовательных услуг и рынке труда становящегося информационного общества.

В данном контексте нельзя не упомянуть еще и о том, что нынешняя Европа существует в социокультурном контексте евроскептицизма и европессимизма, которым безусловно противостоят толерантность и мобильность. При этом последние все же до сих пор не сняли тех проблем, которые несут эти вышеобозначенные системные вызовы. Одновременно нигде не исчезают, а скорее увеличиваются в масштабах такие европейские проблемы как нарастание неравенства в доходах, проблемы занятости, безопасности и т.п. Определенный вклад в решение этих вопросов могут внести и европейские университеты посредством отхода от абсолютизации национального компонента обучения (в таких его измерениях как организационное, лингвистическое, монокультурное), одновременно вырабатывая, реализуя и углубляя комплекс мер по его межгосударственной унификации.

Еще одно обстоятельство, которое, вероятно, придется преодолеть классическим университетам Европы, чтобы стать более открытыми по отношению к социуму в целом, это их сложившуюся веками и в значительной степени проверенную временем академическую автономию. Расширение масштабов взаимодействия промышленностью, бизнесом и гражданским обществом безусловно помогает решить эту задачу. Инновационные устремления Европы, проецируемые в сферу образования, должны усилить составляющую обучения предпринимательству, фактически сделав его системообразующим на всех этапах учебного процесса.

Драйверы современной экономики, в т.ч. европейской, связаны сегодня прежде всего с услугами: это архитектура и дизайн, инжиниринг, менеджмент и маркетинг, логистика и дистрибьютинг, образование и консалтинг, информационно-коммуникационные сервисы. В комплексе они обра-

зуют современные бизнес-услуги, в которых значительную роль играет предпринимательская составляющая, что делает их по своей сути инновационными видами деятельности.

В образовательных структурах стали всё шире распространяться антрепренёрство и частичная занятость. Первый фактор обусловлен участвующимся обращением учёных к коммерческой деятельности как единственному реальному способу приобретения средств для продолжения научной работы. Среди лидеров мирового научно-технологического развития Европейский Союз фактически первым начал реализовывать комплексные многоуровневые программы научно-технологического развития. За прошедшие три десятилетия, начиная с Первой Рамочной Программы ЕС, система институциональных мер по стимулированию трансфера знаний из науки в промышленность и далее на рынок, постоянно видоизменялась, углублялась и трансформировалась, но, увы, не приносила ожидаемых результатов.

Второй четко увязан с обострением проблемы занятости в сфере высшего образования. Очень многие учёные и квалифицированные преподаватели высшей школы лишились сегодня возможности работать на полной ставке.

Комплекс предлагаемых ныне мер, если говорить прежде всего об их сути, а не о подчас лишь видоизмененных названиях, характеризуется прежде всего целостностью видения проблемы и основан на методологиях, учитывающих функционирование систем со случайным выбором направления последующей эволюции и большой долей неопределенности. Подобные ожидания диктует прежде всего современная эпоха, а уж затем образовательный и научно-технологический комплексы. Это, в частности, означает объединение в единые механизмы системы финансовых инструментов, необходимых для возникновения образовательных инноваций, развития соответствующей инфраструктуры, заинтересованного сотрудничества между всеми акторами инновационного цикла, в который безусловно входят и университеты.

В процессе движения в постиндустриальном направлении, несмотря на то, что образованные люди вытесняются технологиями, идеи по-прежнему происходят от субъектов обучения и система высшего образования как раз и должна перестраиваться в направлении готовности к генерированию подобных идей в атмосфере динамизма, свободы и выбора «непривычных», а то и

чуждых парадигм, привычек, моделей. Наряду с подчас высокой психологической неготовностью к таким изменениям, опасения субъектов, конституирующих системы высшего образования, безусловно должны быть нивелированы большим уровнем профессиональной и социальной защищенности. Значительную роль в этом процессе должны сыграть как преподавательские и управленческие структуры, формируемые вузовским персоналом, так и различные формы студенческой самоорганизации.

Вряд ли верно сегодня утверждать, что европейские университеты ныне уже полностью и повсеместно готовы к новым требованиям эпохи. Именно этим во многом объясняется то обстоятельство, что в ЕС, как и в сегодняшней России растет число выпускников, но одновременно продолжает расти число специалистов, которые не будут соответствовать требованиям современности.

Принесут ли предпринимаемые меры ожидаемый результат? Это вовсе не обязательно, хотя и желательно для европейцев. Для ЕС ныне важно даже не столько попытаться опередить мировых образовательных лидеров, сколько не оказаться в перманентных аутсайдерах этого движения.

Несмотря на повсеместно подтвержденное устремление к инновациям как поистине единственному известному на сегодня способу вхождения в грядущие реалии общества нового типа, прогнозирование их потенциальной эффективности до сих пор в большей мере остается искусством, чем наукой. Инновации – это всегда риск, образовательные инновации не являются при этом исключением из общего правила.

Литература

1. Европейская культура: XXI век/ под редакцией Водопьяновой Е.В. – М.;–СПб.:Нестор-История, 2013.
2. Робинсон К. Образование против таланта. – М: Эксмо, 2013.

Vodopiyanova E.V.

THE NEW UNIVERSITY MODEL FOR THE OLD WORLD

This article is devoted the new realities of University education in the EU. It is shown that educational innovations in the post-industrial era will be associated primarily with active introduction in educational process of the disciplines, teaching entrepreneurship.

Keywords: universities, the European Union, educational innovations

Волкова Е.Г.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии
veg.a@yandex.ru,
Московский педагогический государственный
университет (МПГУ), г. Москва

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СИСТЕМЫ LMS MOODLE В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

В современном образовательном процессе широкое распространение получили различные электронные системы, обеспечивающие поддержку дистанционного обучения. В данной статье рассмотрены основные особенности одной из них, а именно – виртуальной платформы LMS Moodle. Указанная система позволяет применять разнообразные способы представления учебного материала и методы контроля и оценки приобретенных знаний, умений и навыков, уровня сформированности необходимых компетенций. Автором определена образовательная продуктивность и коммуникативная ценность LMS Moodle. Предложены возможные способы использования элементов и ресурсов данной виртуальной среды в преподавании философии и философских дисциплин.

Ключевые слова: LMS Moodle, дистанционное обучение, образовательный процесс, преподавание философии и философских дисциплин, дифференцированное обучение, виртуальная коммуникация.

Современный мир стремительно меняется и вместе с ним меняется образ жизни каждого человека, специфика восприятия им окружающей реальности и себя самого, стиль мышления, система ценностных установок, мировоззренческая позиция в целом. Причем значительную роль в процессе этих изменений играет развитие компьютерной технологий, электронных средств связи и коммуникации, проникающих во все сферы социальной реальности. Безусловно, не остается в стороне и образовательный процесс, интенсифицировать который позволяет, в частности, применение методов и средств дистанционного обучения, о положительных и отрицательных сторонах которого неоднократно писали современные преподаватели и исследователи [1–4].

На сегодняшний день в ряде средних и высших учебных заведений России и мира в целом достаточно активно используются различные виртуаль-

ные платформы, на базе которых осуществляется дистанционная поддержка обучение по различным дисциплинам. При этом одной из весьма широко распространенных систем разработки и поддержки on-line-курсов и образовательных веб-сайтов является инструментальная среда **LMS Moodle** (в российских школах и вузах ее часто называют просто «Мудл» или «Модус»), написанная на языке программирования PHP австралийским профессором Мартином Дунгиамосом. Название ее представляет собой аббревиатуру, расшифровывающуюся как **Learning Managment System** (система управления обучением) **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment** (Модульная объектно-ориентированная динамическая управляющая среда) [5].

Возможности данной платформы пусть и не безграничны, но определенно огромны. Она, как и любая среда дистанционного обучения, позволяет осуществлять виртуальный контакт между преподавателем и обучающимся в любое время и независимо от местоположения всех участников образовательного процесса, что особенно ценно в ситуации, когда у школьника или студента нет возможности посещать аудиторные занятия, например, в связи с особенностями физического развития, или значительной удаленностью места его проживания от образовательного учреждения. Причем, по задумке автора, система LMS Moodle может использоваться и для исключительно дистанционного обучения, при котором преподаватель и ученик лично встречаются друг с другом нечасто или даже редко (например, при заочном обучении), и в качестве дистанционной поддержки очного и очно-заочного образования, когда средства электронного обучения используются для выполнения учащимися отдельных заданий как дома, так и во время аудиторных занятий.

Кроме того, в системе есть возможность создавать и сохранять разнообразные электронные учебные материалы (текстовые, графические, аудио, видео) и устанавливать последовательность их изучения. В качестве учебного пособия здесь можно использовать все, что угодно, независимо от формата файлов (хотя есть ограничения по весу загружаемого материала): от набора статей из виртуальных словарей до подборки видео с сайтов типа You Tube. Причем данные ресурсы можно организовать, используя всевозможные теги, гипертекстовые ссылки и ярлыки.

Разнообразие материалов и заданий, которые допустимо создавать в курсе на базе Moodle, позволяет организовывать процесс дифференцированного обучения, обеспечивать пусть и виртуальный, но все же индивидуальный под-

ход к каждому обучающемуся. Студентам здесь можно дать возможность двигаться по материалу курса в собственном темпе – с учетом их психологических особенностей, уровня образованности, загруженности другими видами как учебной, так и внеучебной деятельности. При этом, конечно, имеется возможность осуществлять процесс обучения не только асинхронно, но и в режиме реального времени посредством, например, on-line лекций и семинаров.

Несомненным достоинством платформы LMS Moodle является ее синергетичность: данная система ориентирована на совместную деятельность обучающихся, что способствует развитию у них умения работать в команде. Это обеспечивается наличием таких инструментов, как форум, чат, глоссарий, вики, блог, практикум, систем личных сообщений, дающих возможность обмениваться файлами не только между преподавателем и обучающимся, но и между самими обучающимися. Именно наличие широких возможностей для осуществления разностороннего коммуникативного процесса представляет собой одну из самых сильных сторон данной виртуальной образовательной платформы [6].

Каким же образом возможно продуктивное использование элементов и ресурсов LMS Moodle в преподавании философии и философских дисциплин?

Для начала следует отметить, что разнообразие ресурсов системы дает возможность преподавателю вносить в созданный им курс не только учебно-методические материалы, организующие работу студентов (рабочую программу учебной дисциплины и календарно-тематический план, рейтинг-план и детализацию баллов за отдельные виды деятельности обучающихся, рекомендации по работе с курсом в целом и с отдельными его элементами – в частности и т.п.) [7], но и всю необходимую для освоения дисциплины «Философия» основную и дополнительную литературу, ссылки на различные полезные и интересные сайты философской направленности, виртуальные библиотеки по социально-гуманитарным наукам, видео- и аудиоматериалы (например, проект «Энциклопедия», «Философы», «PHILOSOPHY F.A.Q. Философия за 15 минут» и т.п.). Студентам, в свою очередь, это позволяет сравнительно легко находить нужный электронный материал адекватного содержания, а не обращаться к случайному, непроверенному и сомнительному источнику, которых на просторах Интернета великое множество.

Кроме того, весьма обширный и разноплановый набор элементов и ресурсов, предлагаемых в LMS Moodle, предоставляет преподавателю возможность создать не просто содержательный и четко структурированный, но и

яркий и увлекательный дистанционный курс с множеством заданий, как с доминантой теоретического компонента, так и практикоориентированных, связанных с реальной жизнью обучающихся, с их будущей профессиональной деятельностью. Это представляется особенно ценным, так как позволяет легко и наглядно показать, что философия является не абстрактной схоластической дисциплиной, совершенно оторванной от жизни, а, наоборот, имеет самое прямое отношение ко всем сторонам бытия каждого человека [8–11].

Например, студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование» (независимо от профиля подготовки) можно предложить следующее задание:

«I. Выберите из приведенного ниже списка проблемы, которые, на Ваш взгляд, можно обсудить со школьниками (в адаптированной форме и с адаптированным содержанием).

- 1 Что такое мудрость и кто такие мудрецы?
- 2 Что такое философия?
- 3 Кто такой философ? Любой ли человек может стать философом?
- 4 Почему философ и мудрец – это ни одно и то же?
- 5 Какие вопросы задают себе и окружающим философы?
- 6 Чем похожи и чем отличаются философия и наука (философия и религия, философия и искусство, философия и мифология)?
- 7 Какие существуют разделы философии и что изучается в каждом из них?
- 8 Какими основными понятиями пользуются философы?
- 9 Зачем философия нужна человеку?
- 10 Может ли философия помочь человеку в жизни? Если да, то как?

II. Разработайте конспект фрагмента внеклассного мероприятия, посвященного рассмотрению данных проблем (одной или нескольких) продолжительностью 30 – 40 минут» [12].

Как уже говорилось выше, система LMS Moodle во многом рассчитана на работу обучающихся в группах и микрогруппах. Применительно к преподаванию философских дисциплин ее ресурсы, связанные с коллективным творчеством студентов, можно использовать весьма продуктивно и разносторонне. К примеру, данная электронная обучающая среда позволяет создавать на базе элементов «Глоссарий» или «Форум» такие виртуальные энциклопедии, как «Галерея великих мыслителей», «Словарик начинающего философа» или «Из истории философских идей», каждая из кото-

рых может быть наполнена как текстовыми, так и графическими материалами. При этом в формировании подобных энциклопедий принимают участие не только (и не столько) преподаватель (он может выступать лишь координатором), но и студенты.

Наконец, виртуальная платформа LMS Moodle предоставляет широкий простор и для индивидуального творчества студентов. Обучающиеся имеют возможность выкладывать в курс не только такие традиционные для философии и конкретных философских дисциплин виды работ, как эссе, презентация, рецензия, реферат, но и различные рисунки (например, «Каким мне видится настоящий философ», «Символ философии» или «Древо философии»), фото-коллажи и виртуальные альбомы по итогам мини-конференций, внеурочных мероприятий философской направленности, экскурсий по философским местам, а также создавать ссылки на собственные короткометражные фильмы и мультфильмы о философах и их идеях, размещенные, к примеру, на Google-диске, на сайте You Tube и т.п.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: Система LMS Moodle может быть весьма продуктивной в преподавании как философии, так и других дисциплин не только социально-гуманитарного, но и естественнонаучного цикла. В статье показана масштабность и пластичность данной виртуальной платформы, в которой можно найти решения для множества задач, связанных с организацией и управлением образовательным процессом; при этом следует отметить, что в ней предусмотрена и возможность самостоятельно расширять и модернизировать ее функционал. Автором рассмотрены лишь отдельные примеры продуктивного использования данной платформы виртуального обучения в области дисциплин философского цикла, но креативный и работоспособный преподаватель может создать в виртуальной среде LMS Moodle интересный, содержательный, практикоориентированный электронный курс по философии, логики, этики и проч. Однако следует помнить, что, несмотря на то, что данная электронная образовательная платформа обладает широким спектром возможностей для дистанционного обучения, в том числе, и в сфере философских дисциплин, она может послужить лишь ПОДСПОРЬЕМ (пусть и богатым) для организации полноценного образовательного процесса, но не способна, как и любая виртуальная обучающая среда, целиком и полностью заменить реальное живое общение студентов и преподавателя.

Литература

13. Смолин О.Н. Закон о дистанционных образовательных технологиях // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2003. – № 4т. – С. 26–29.

14. Гусев Д.А. Основные принципы эффективного построения системы дистанционного обучения // Наука и школа. – 2014. – № 5. – С. 106–112.

15. Булин-Соколова Е.И. Об эффективности применения Интернета в образовательном пространстве мегаполиса Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2008. – № 12. – С. 53–63.

16. Калинина А.И. Дистанционное обучение как часть системы непрерывного образования и роль самообразования в дистанционном обучении // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2014. – № 1. – С. 100–105.

17. Официальный сайт LMS Moodle. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moodle.org/>, свободный (Дата обращения: 17.11.2015 г.).

18. Moodle – система дистанционного обучения // Открытые технологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.opentechnology.ru/products/moodle>, свободный (Дата обращения: 17.11.2015 г.).

19. Гусев Д.А. К вопросу о логической культуре преподавателя высшей школы // Наука и школа. – 2015. – № 4. – С. 64–69.

20. Волкова Е.Г. О возможных дидактических подходах к повышению качества преподавания философии в высшем учебном заведении // Наука и школа. – 2015. – № 4. – С. 64–69.

21. Гусев Д.А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. – 2002. – № 4. – С. 2–7.

22. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 80–115.

23. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 62–69.

24. Электронный курс «Философия» для студентов 2 курса Института детства (факультет начального образования) МПГУ на портале «Мой МПГУ»: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-learning.mpgu.edu/course/view.php?id=1064>, для пользователей портала. (дата обращ.: 17.11.2015 г.).

Volkova E.G.

THE SPECIFICS OF USING THE LMS MOODLE IN TEACHING PHILOSOPHY (PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS)

In the modern educational process widespread of different electronic systems that support distance learning. This article describes the main features of one of them, namely the virtual platform Moodle LMS. This system allows you to apply various ways of presenting educational material and methods of control and evaluation of acquired knowledge, abilities and skills, the level of formation of the required competencies. The author defined the productivity of educational and communicative value of LMS Moodle. We proposed possible ways of using the elements and resources of this virtual environment in the teaching of philosophy and philosophical disciplines.

Keywords: the LMS Moodle, e-learning, educational process, teaching philosophy and philosophical disciplines, differential learning, virtual communication.

УДК 128

Гусев Д.А.,

доктор философских наук, доцент,
профессор кафедры психологии, педагогики
и социально-гуманитарных дисциплин,
gusev.d@bk.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

УЧЕНИЕ Н.Ф. ФЕДОРОВА О «ВОСКРЕШЕНИИ ОТЦОВ» В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ФИЛОСОФИИ

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-03-00761 а «Русская философская мысль XIX – первой четверти XX века в философско-историческом и антропологическом аспектах»

На таких двух основаниях как воля Бога и воля человека базируется любое развитое религиозное мировоззрение, особенно – христианское. Рефлексия этих оснований религиозной интерпретации мира и человека часто становилась центральной проблематикой различных интеллектуальных построений в русской религиозной философии. В смысловых координатах этой дихотомии оригинальное философское учение выдающегося русского мыслителя Н.Ф. Федорова вполне может быть охарактеризовано в качестве конструктивно скептического и религиозно-нонконформистского по отношению к официальному вероучению.

Ключевые слова: русская религиозная философия, философия общего дела, космизм, воскрешение отцов, познание, скептицизм, сомнение, истина.

Многие представители русской религиозной философии, проникнутой духом православного христианства видели торжество должного в завершении земной истории, втором пришествии, Страшном суде и установлении вечного Царствия Божиего. В этом случае должное реализуется трансцендентным образом, то есть путем потусторонним, непостижимым, сверхъестественным. Где-то таинственно далеко, в мистическом неизвестном, по ту сторону жизни и разума совершится должное, а здесь и сейчас, на земле наш удел – смотреть на ужасы сущего, страдать от происходящего и уповать на загробное будущее [1, 2].

Однако, может быть и другой вариант: должное установится имманентным образом, то есть в посюсторонней, реальной, естественной жизни, для чего потребуются наши колоссальные, творческие, преобразовательные усилия. Но не будет ли это взятием человеком на себя божественных прерогатив, самонадеянностью и гордыней? Наверное, не будет, ибо говорил Спаситель: «Дела, которые творю Я, и он (верующий – *авт.*) сотворит и больше сих сотворит» (Ин. 14:12). Эти слова писания часто повторял знаменитый философ Н.Ф. Федоров, считающийся представителем космизма, который создал в контексте русской религиозной мысли, пожалуй, одно из самых оригинальных, ярких и удивительных учений [3, 4]. Центральная идея последнего на первый взгляд кажется совершенно невероятной: человечество должно совершить фантастический рывок из нынешней несовершенной жизни в принципиально иной тип Бытия путем преодоления силы смерти и воскрешения (в буквальном смысле!) всех когда-либо живших на земле поколений...

Н.Ф. Федоров родился в конце мая 1829 г. в селе Ключи Тамбовской губернии от внебрачной связи князя Павла Ивановича Гагарина (местного землевладельца, позже – известного театрального антрепренера) и Елизаветы Ивановны, которую одни источники называют дворянской девицей, другие – крепостной крестьянкой, третьи – пленной черкешенкой. Фамилию и имя, как незаконнорожденный, он получил по имени крестного отца. Незадолго до ухода из лица (осенью 1851 г.) двадцатитрехлетний юноша испытал сильнейшее жизненное потрясение – умер один из самых близких и любимых людей – дядя Константин Гагарин. К этому времени относится зарождение необыкновенной и прекрасной мысли, которая определила весь последующий жизненный и идейный путь выдающегося философа [5]. Два переживания – чувство родства и осознание смертности пришли в сопри-

косновение и высекли искру грандиозного и дерзновенного философского учения. Следует обратить внимание на то, что мыслитель представляет сознательную человеческую деятельность по регуляции смертоносных природных сил и превращению их в силы «живоносные» как задание, возложенное на человека Богом [6]. Не противопоставление Творцу своей гордыней видим мы в этой деятельности, а исполнение Его воли, замыслов и планов [7]. Федоров считал, что после Христа и совершенного им спасения мира, сила спасения уже пребывает в мире. Согласно Федорову, человечество призвано быть орудием Божиим в деле спасения мира [8]. Этому часто не замечают в его учении, которое целиком покоится на том, что Христос «уже искупил людей» и что нам предстоит «усвоить» это искупление. После него реализация спасения целиком зависит от людей [9].

После оставления лица Федоров, самостоятельно продолжая учиться, два с половиной года сдавал экзамен на звание преподавателя уездных училищ, решив посвятить себя педагогической деятельности, которая, однако, была для него не самоцелью, но практическим движением на пути реализации его идеи. Философ был убежден, что всеобщее дело «воскрешения отцов» объединит всех живущих на земле людей одним высоким идеалом, облагородит их, сделает нравственно совершенными [10, 11]. Перед лицом великой задачи прекратятся раздоры между людьми и установится «братственное» состояние.

В течение всей жизни философ не переставал трудиться над главной своей идеей, разрабатывать и углублять ее. Он был предан ей всецело, будучи абсолютно равнодушным к банальным и общепринятым ценностям жизни. Он жил для своего великого замысла, не имея семьи, общественного положения и порой даже средств к существованию, не говоря уже о достатке и материальном комфорте [12].

Федоров был в полном смысле слова аскетом и подвижником. Физических условий жизни как бы не существовало для него. Он занимал всегда крошечную комнату, спал не более четырех или пяти часов в сутки на непокрытом сундуке, подкладывая под голову что-нибудь твердое вместо подушки. Пищей его был чай с черствыми булочками, иногда – сыр и соленая рыба. Часто месяцами он не употреблял горячую пищу. Получаемые деньги были для него чем-то абсолютно неуместным. Свое незначительное жалованье (менее 400 руб. в год) он почти полностью раздавал(!) нуждающимся, своим «стипендиатам», как он их называл. Ежемесячно в уста-

новленное время к нему приходили эти бедняки для получения своих «стипендий». И зимой и летом он ходил в одном и том же стареньком пальто. И имущества у него вообще никакого не было. Но еще удивительнее то, что Федоров не признавал и интеллектуальной собственности. Слава и популярность не только были безразличны ему, он считал их проявлениями бесстыдства. Его статьи печатались под псевдонимом. Большую часть из них он совсем не публиковал. Примечательно, что основную часть сочинений Федорова опубликовали только после его смерти друзья и ученики. Книга вышла в свет небольшим тиражом, была разослана по библиотекам, а оставшиеся экземпляры издатели раздали желающим. Долгое время Федоров пытался уговорить кого-либо из известных людей выступить с его идеей для привлечения к ней всеобщего внимания (прием, характерный для античной и средневековой литературы, когда малоизвестный автор вкладывал свои мысли в уста знаменитых авторитетов, ибо для него важнее были эти мысли, а не собственная личность) [13–15]. Такое отношение к авторству в наше время покажется, скорее всего, юродивым, но тем более мы убеждаемся в том, что жизнь Федорова есть яркий пример самоотречения и духовного подвижничества. Несмотря на аскетический образ жизни и удивительную скромность мыслителя, он стал одной из самых известных фигур Москвы последней четверти XIX века. Выдающаяся натура, великая душа и незаурядный ум, видимо, не могут оставаться незамеченными, даже если бы очень этого хотели [16, 17].

Забывая напрочь о себе, он хотел привлечь людей к тому замыслу, который представлялся ему «самым великим и вместе с тем простым». Все должны усвоить самоочевидную истину, что человек как разумное существо, образ и подобие Бога, орудие Его воли может и должен посредством знания и действия превратить слепые и враждебные силы природы в средства созидательного творчества [18, 19]. Победив смерть и воскресив всех своих прародителей, человечество создаст новый, невиданный тип Бытия. Будучи многим в едином, подобно Троице, оно достигнет такой «неделимости» которая сделает невозможным какое-либо разрушение или изоляцию, преодолет смерть. Причина нынешней вражды людей, по мнению Федорова, заключается в том, что каждый человек под давлением грозных и смертоносных сил природы стремится к самосохранению [20]. Вследствие этого силы человечества разобщены и недостаточны для «регуляции» природы. Именно «регуляция», а не покорение или господство над

природой, является центральным пунктом федоровской философии. Его учение ничего общего не имеет со слепым технократизмом, насилующим природу для получения сиюминутной выгоды. Человек должен подняться, считает мыслитель, не против природы, а против определенного порядка ее существования, пока еще несовершенного [21]. Он должен внести разум в неразумное, гармонию в хаос, созидание поставить на место разрушения, жизнью поправить смерть.

Когда человечество научится управлять силами природы и покончит с голодом, болезнями и другими бедствиями, удовлетворит все свои потребности, оно тем самым уничтожит источники человеческой вражды. Огромное впечатление на Федорова произвели опыты с искусственным дождем, который вызывался посредством орудийной стрельбы, проводимые в 1891 г. в США, как раз во время страшного голода в России, вызванного засухой. В совершенном будущем, говорит философ, необходимо сохранение армий для выполнения общих задач по регуляции природы. Федоров говорил также об управлении метеорологическими процессами, что позволило бы людям получать обильные урожаи, об использовании солнечной энергии и замене ею каменного угля – продукта одной из самых трудоемких отраслей промышленности. Мыслитель предлагал таким образом освоить электромагнитную энергию земного шара, чтобы регулировать ее пространственное движение и превратить ее в подобие корабля для полетов в космическом пространстве...

Основная идея мыслителя, несмотря на всю свою необычность, встречала понимание и сочувствие. Так например, Ф.М. Достоевский говорил, что мысли его «почел как бы за свои», а В.С. Соловьев характеризовал федоровское учение как «первое движение человеческого духа по пути Христову». С помощью регуляции природы и воскрешения предков, считал философ, мы не только перейдем в совершенно иное качество существования на планете и в космосе, но и решим навсегда вечную проблему отцов и детей. Вспомним, сколько тысячелетий люди сокрушались о том, что потомки никогда и ничем не сумеют заплатить своего детского долга, потому что не могут родить своих родителей, никогда не испытают для них тех болей, какими они болели за своих детей. Через воскрешение умерших потомки смогут «возвратить сердца детей к отцам их» (наказ последнего пророка Ветхого Завета Малахии), смогут «родить своих родителей» и тем самым – заплатить им свой сыновний долг [22].

Тем же, кто назовет воскрешение отцов утопией, напомним, что еще 2,5 тысячи лет назад знаменитый греческий философ Парменид вполне убедительно сформулировал известное положение, согласно которому «бытие есть, а небытия нет». Ничто не возникает из ничего, и ничто не обращается в пустоту. Если что-то есть сейчас, то это значит, что оно было и будет, если же чего-то нет, то его не было и не будет. Так например, до рождения человек существует, но в другой форме – на уровне атомов и молекул, аминокислот, генов и хромосом своих родителей. Рождение – это не переход из небытия в бытие, а всего лишь изменение формы вечного бытия. Но ведь тогда и смерть – это не переход из бытия в небытие, то всего лишь трансформация бытия! Умирая, человек распадается на элементарные частицы, которые входят в вечный круговорот природы, но не исчезают, не превращаются в ничто. Так почему бы нам, живущим ныне, не направить все свои нравственные и умственные силы на постижение глубинных тайн и закономерностей природы с тем, чтобы найти тот путь, или метод, с помощью которого можно было бы собрать вновь рассеянные в мировом пространстве частицы умерших людей и вернуть их к жизни поколение за поколением? Понятно, что в этом случае людям не хватит одной планеты и почему бы тогда силою разума не преодолеть земное тяготение и не освоить бескрайние просторы Вселенной, чтобы жить во всех возможных мирах отныне уже вечно? Осуществление этого замысла будет великой победой человечества как над всепоглощающим временем, так и над всеразъединяющим пространством [23].

При существующей неоднозначности оценок философского наследия Н.Ф. Федорова все его критики и сторонники сходятся в одном: это был своеобразнейший и оригинальнейший, гениальный и дерзновенный мыслитель, оказавший огромное влияние на современников и потомков, оставивший неизгладимый след в русской философии и духовной культуре вообще. Л.Н. Толстой «гордился, что живет в одно время с подобным человеком». Н.О. Лосский называет его «праведником и неканонизированным святым». Что же касается идеи о всеобщем воскрешении, то, скорее всего, нам не следует торопиться с выводами о ее утопичности. Многие привычные реалии сегодняшнего дня всего 200–300 лет назад были в высшей степени утопиями. Наверное, можно согласиться со словами С.Н. Булгакова об основной идее Федорова о том, что еще не пришло еще время жизненного осознания этой мысли, так как пророку дано опережать свое время.

Литература

1. Коробкова Ю.Е. Идея «богочеловечества» в русской религиозной антропологии первой четверти XX века // *Философская мысль*. – 2015. – №4. – С. 55–78.
2. Гусев Д.А. Роль и значение скептицизма в преподавании философии // *Вопросы философии*. – 2007. – № 2. – С. 168–173.
3. Гусев Д.А. Удивительная логика. – М., 2013.
4. Коробкова Ю.Е. Понятие «личности» в антропологических концепциях В. Лосского и В. Зеньковского // *APRIORI*. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 3. – С. 33.
5. Гусев Д.А. Античный скептицизм и современная философия науки // *Преподаватель. XXI век*. – 2014. – № 3. – Часть 2. – С. 219–225.
6. Пчелина О.В. Грядущий Кто? // *Философская мысль*. 2015. № 4. С. 226–247.
7. Коробкова Ю.Е. «Эсхатологический» характер русской религиозной философии истории первой четверти XX века // *Философская мысль*. – 2015. – №5. – С. 149–169.
8. Гусев Д.А. Эллинистический эпикуреизм как отдаленный теоретический предшественник позитивизма // *Преподаватель. XXI век*. – 2014. – № 1. – Часть 2. – С. 226–239.
9. Коробкова Ю.Е. Философия: конспект лекций. – М.: МИЭМП, 2005.
10. Гусев Д.А. Либерализм, православие и национальная идея в условиях переходного периода и кризиса современного российского общества // *Философская мысль*. – 2015. – № 2. – С. 25–62.
11. Пчелина О.В. «Грядущий хам» и «Окаянные дни»: Мережковский и Бунин о личном и социальном // *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. Серия: Общественные и гуманитарные науки. – 2012. – № 5. – С. 79–83.
12. Гусев Д.А. Скептицизм как философский реализм // *Философия и культура*. – 2015. – № 1. – С. 20–28.
13. Скороходова С.И. Воспитание Ю. Ф. Самарина как исток мировоззрения // *Наука и школа*. – 2012. – № 2. – С. 168–172.
14. Гусев Д.А. Античный скептицизм в истории становления научного мышления. – М.: МПГУ, – 2013.

15. Скороходова С.И. «Православие–народность–самодержавие» в историософии ранних славянофилов // Преподаватель XXI век. – 2011. – Т. 2. – № 1. – С. 240–250.
16. Гусев Д.А. Любители мудрости. Что должен знать современный человек об истории философской мысли. – М., 2008.
17. Скороходова С.И. Идея славянского братства в творчестве представителей «московской школы» // Преподаватель XXI век. – 2012. – Т. 2. – № 4. – С. 250–261.
18. Скороходова С.И. «Русская идея» в контексте мессианства славянофилов // Наука и школа. – 2012. – № 4. – С. 176–181.
19. Гусев Д.А. Курс лекций по философии. – М., 2014.
20. Скороходова С.И. К вопросу о философии религии И.В. Киреевского и А.С. Хомякова в связи с особенностями их религиозности // Наука и школа. – 2012. – № 3. – С. 160–166.
21. Кузнецова С.В. Принципы триединства и всеединства в религиозно-философском учении Л.П. Карсавина о личности // Религиоведение. – 2009. – № 2. – С. 83–91.
22. Гатиатуллина Э.Р., Гусев Д.А. Философия. Московский университет им. С.Ю. Витте. – Москва, 2015.
23. Кузнецова С.В. Понятие абсолютного всеединства в метафизической концепции Л.П. Карсавина // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 1. – С. 150–153.

Gusev D.A.

DOCTRINE OF N.F. FEDOROV ABOUT THE «RESURRECTION OF THE FATHERS» IN THE CONTEXT OF RUSSIAN RELIGIOUS PHILOSOPHY

On these two grounds as God's will and man's will is based any developed religious ideology, especially Christian. The reflection of these religious interpretation of the world and man have often become the Central issues of various intellectual constructs in Russian religious philosophy. In the semantic coordinates of this dichotomy original philosophical doctrine of the outstanding Russian thinker N. F. Fedorov could easily be described as constructively skeptical and religious nonconformist in relation to the official creed.

Key words: Russian religious philosophy, philosophy of the common cause, the art, the resurrection of the fathers, knowledge, skepticism, doubt, truth.

Кошелев М.И.,

доктор философских наук, профессор,
зав. кафедрой «Гуманитарные и естественные дисциплины»,
gedvitte@mail.ru,
Филиал Московского университет им. С.Ю. Витте, г. Рязань

СОЦИАЛИЗМ ИЛИ ПОЛИТАРИЗМ? (ОБ ОДНОЙ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА)

В статье анализируется одна из современных концепций исторического процесса, объясняющая природу общественного строя, установившегося в нашей стране в 1917 году. Исследуется связь данной концепции с марксистской традицией.

Ключевые слова: общественно-экономическая формация, исторический процесс, политаризм, азиатский способ производства, неополитарим, индустрополитаризм.

Типология общества находилась в центре внимания многих мыслителей задолго до Маркса. Это связано с тем, что человечеству необходимо представлять себе, в каком направлении происходит развитие, какие этапы проходит общество в процессе своей длительной эволюции, каковы критерии выделения этих этапов.

Маркс, как и его предшественники, осмысливая исторический процесс, разделил его на определенные периоды, но в основу деления положил материальный фактор – способ производства материальной жизни. Понятие об основных способах производства и понятие об общественно-экономических формациях как об основных типах общества и стадиях всемирно-исторического развития составляют сердцевину материалистического понимания истории. Разработка положения К.Маркса об азиатском, античном, феодальном и буржуазном способах производства в дальнейшем привела к выводу, что антагонистическим способам производства предшествовал первобытно-общинный или первобытно-коммунистический; а на смену капиталистическому обществу должна придти коммунистическая общественно-экономическая формация.[1, С. 7]

Сказанное выше принадлежит, так сказать, классическому марксизму, который представлен трудами основоположников учения. В соответствии с этими предвидениями, советские идеологи ожидали скорого, или более отдаленного наступления вождя коммунистического будущего. Можно

понять их разочарование после событий, которые произошли в стране и мире в конце XX века, но нельзя объяснить без ущерба для репутаций позорное массовое «просветление в умах» отечественных обществоведов, вдруг усомнившихся в состоятельности Маркса как социального философа и бросившихся наперебой разоблачать его «утопизм», «требовать к ответу» за преступления сталинизма и т.п.

Тем не менее, необходимость объяснить крушение Советского Союза и всего, так называемого, «социалистического лагеря» оставалась остро актуальной. Конечно, недостатка в предположениях нет; вышла масса монографий на тему: «Что с нами случилось?», «Как это было?» и т.д. Но пока речь шла, в лучшем случае, о гипотезах.

Сегодня мы можем с полным на то основанием говорить о создании теории, которая способна и объяснить причины того, что произошло, и предсказать весьма важные следствия для ряда стран, и прежде всего – России. Создателем ее является российский ученый Юрий Иванович Семенов, марксист, который убедительно продемонстрировал миру методологические возможности теории общественно-экономических формаций. Для этого ему пришлось совершить целый ряд впечатляющих открытий в области теории исторического процесса, в результате которых и появилась глобально-формационная (эстафетно-формационная) концепция мировой истории.

Преодолеть произвол, господствовавший во взглядах на историю, создать подлинную историческую науку было невозможно без раскрытия общего между социальными организмами, без выявления повторяющегося в их развитии.

Глубокий анализ сферы материального производства позволил К. Марксу и Ф.Энгельсу предложить собственную периодизацию всемирной истории. Именно производственные отношения были выделены как основополагающие, базисные, определяющие область так называемой надстройки, то есть, всего социального организма. А если так, то все многообразие социальных организмов можно было в принципе свести к числу тех базисных производственных отношений, которые лежат в их основе. Типы социальных организмов, выделенные по данному признаку, и получили название «общественно-экономическая формация».

В принципе, марксистский подход хорошо известен читателю. Однако здесь-то и начинаются проблемы. С одной стороны, «святость» марксистского учения требовала абсолютного приятия всего, что было когда-либо выска-

зано классиками марксизма. Созданную Марксом схему смены общественно-исторических формаций – знаменитую «пятичленку» – в основном принимали все.

Новые проблемы возникли в связи с исследованием периода Древнего Востока (III–II тысячелетие до н.э.) и употреблением Марксом понятия «азиатский способ производства».

Качественное отличие социально-экономических отношений в обществах Древнего Востока от античных (рабовладельческих) и феодальных не вызывало у Маркса сомнения. Численность рабов по сравнению с античными полисами была значительно меньше численности свободных землепашцев. А прибавочный продукт при «азиатском» способе производства, в отличие от феодальных порядков, поступал вначале государству и только затем распределялся между членами государственного аппарата в соответствии с их положением на иерархической лестнице власти. На основе данного способа производства Маркс выделил «азиатскую» общественно-экономическую формацию, а поскольку она возникла почти за две тысячи лет до античной, он рассматривал ее как первую историческую форму классового общества.

Сложность была в том, что на Древнем Востоке отсутствовала частная собственность на главное средство производства в земледельческих странах – землю. Получалось, что при отсутствии частной собственности социальное неравенство, отношения господства и подчинения, эксплуатация человека человеком все же были возможны. Видимо, это и послужило причиной колебаний Маркса, который не во всех своих произведениях говорит об азиатской формации.

Первые острые дискуссии по этой проблеме возникли в конце 20-х – начале 30-х годов и повторились на рубеже 60–70-х годов. В советской официальной науке представление об азиатском способе производства и соответствующей общественно-экономической формации всегда отвергалось. С 1934 года утвердился взгляд на древневосточное общество как на общество рабовладельческое.

Однако ни сущность, ни место азиатского способа производства в мировом историческом процессе в результате дискуссии так и не были выявлены. Возможности марксистской методологии не были использованы в полной мере. А то, что такие возможности были и есть сегодня, блестяще доказал своей теорией Ю.И. Семенов.

Изучая некоторые традиционные структуры стран Африки и Азии, он

обнаружил, что все социально-политические особенности странного способа производства, известного под названием азиатского, связаны с особыми формами частной собственности.

Частная собственность как экономическое отношение есть такая собственность одной части членов общества, которая позволяет ей присваивать труд другой его части. Эти две части общества, отличающиеся друг от друга, сообразно с классической формулой В.И. Ленина, местом, занимаемым ими в определенном общественно-экономическом укладе (конкретнее: отношением к средствам производства и способам получения, и размерами получения, и размерами получаемой доли общественного продукта), а также ролью в организации труда, представляют собой не что иное, как общественные классы. Каждый антагонистический общественно-экономический уклад с неизбежностью предполагает существование двух парно-антагонистических общественных классов. Частная собственность может быть персональной и групповой. Такова, например, акционерная собственность при капитализме.

Мы вынуждены повторить эти азбучные истины, потому что этой констатацией обычно традиционный марксизм и ограничивался. Однако особого рода явлением, до недавнего времени не привлекавшим внимания специалистов, что, кстати говоря, и делало теоретически неразрешимой проблему азиатского способа производства, выступает общеклассовая частная собственность. Если средствами производства (и работниками) могут владеть все члены господствующего класса только вместе взятые, но ни один из них в отдельности, то это и есть общеклассовая частная собственность. Общеклассовая частная собственность всегда приобретает форму государственной. Это с неизбежностью обуславливает совпадение класса эксплуататоров, если не со всем составом государственного аппарата, то, во всяком случае, с его ядром. Такой способ производства Ю.И. Семенов назвал политаризмом (от греческого *politea* – государство), а класс эксплуататоров – политаристами. [2]

Политаризм имеет разновидности. Первый в истории человечества антагонистический способ производства, существовавший с эпохи Древнего Востока вплоть до XIX века, Ю.И. Семенов назвал аграрно-политарным. Вторым – промышленно-политарный, или индустрополитарный, существует и в наши дни. Хотя все политарные способы производства имеют между собой много общего, здесь мы остановимся только на особенностях последнего, поскольку он к нам ближе.

Сущность политаризма – как древнего, так и современного – заключает-

ся в том, что собственником средств производства и одновременно верховным собственником личностей непосредственных производителей выступает государство в лице чиновников государственного аппарата. Коллективная, общеклассовая частная собственность определяет характер взаимоотношений государственного аппарата, как частного собственника, и производителей материальных благ. Весь избыточный продукт присваивается государством в виде налогов и распределяется между членами аппарата согласно их месту в чиновничьей иерархии. Так как политаристы владели средствами производства и производителями материальных благ только сообща, то, вместе взятые, они входили в особую иерархически организованную систему распределения прибавочного продукта – политосистему. Глава этой системы, а тем самым – и государственного аппарата, был верховным распорядителем общеклассовой частной собственности и, соответственно, прибавочного продукта. Этого человека, роль которого была огромна, можно назвать политархом. Каждый член господствующего класса был включен в эту систему, причем именно определенное место в политосистеме и делало его членом господствующего класса. Лишившись места в политосистеме, человек терял право на долю прибавочного продукта и выбывал из состава данного класса.

Любой политарный способ производства предполагал, как уже было сказано выше, собственность политаристов не только на средства производства, но и на непосредственных исполнителей. А это означает существование права класса политаристов на жизнь и смерть своих подданных. Поэтому для всех политарных обществ характерно существование практики постоянного систематического террора государства против всех своих подданных. Этот террор мог проявляться в разных формах, но он существовал всегда. Особенно жестоким и массовым был террор в эпохи становления политаризма. Политаризм и есть азиатский способ производства, который возник первоначально на Древнем Востоке и который был первой классовой общественно-экономической формацией.

Мысль о том, что государственная собственность может быть в сущности частной, но только не персональной частной, а общеклассовой, просто не приходила в голову советским обществоведам, всегда противопоставлявшим государственную собственность как общественную собственности частной. Приходится признать, что в столь отчетливой форме она не приходила в голову и Марксу. Скрытый характер такой разновидности частной собственности не давал возможности многим исследователям ее обнаружить и гораздо

позже или представлялся им в экзотических формах «власти-собственности», основанной на узурпации административно-управленческих функций и политическом господстве.

Открытие политаризма как особого способа производства Ю.И.Семеновым создает совершенно новые возможности в понимании природы советского строя и мирового исторического процесса, о чем будет специальный разговор ниже. Хотя К. Маркс считал, что в истории человечества сменилось уже пять общественно-экономических формаций, (включая «азиатскую»), количество формаций не считалось принципиальным. Гораздо более важным считалось представление, что эта схема является законом развития не только общества в целом, но и каждого отдельного социального организма. То есть, каждая страна должна последовательно проходить названные ступени общественного развития. Такую интерпретацию развития исторического процесса Ю.И.Семенов называет линейно-стадиальной. Именно такая версия теории общественно-экономических формаций разделялась почти всеми марксистами, и именно она наиболее зримо вступала в противоречие с реальной историей. Действительно, Россия миновала ступень рабовладельческой формации, отдельные социальные организмы вообще погибали уже на первой ступени (города-государства Древнего Востока) и т.п. Приходилось считать подобные перерывы исключениями. Когда исключений стало чуть ли не больше, чем правил, теория формаций в том виде, как она представлялась до сих пор, оказалась несостоятельной и стала объектом критики историков. Идеологический пресс до поры не позволял им заходить в своей критике слишком далеко. Но проблема от этого не исчезала: одна из основополагающих идей материалистического понимания истории – теория общественно-экономических формаций – на глазах утрачивала свою объясняющую силу.

Кризис в исторической науке напоминает кризис в физике на рубеже XIX–XX веков. Необходимо было найти объяснение новым фактам, не вписывающимся в рамки прежней теории, или отказаться от самой теории.

Выходом стала новая интерпретация марксистской теории, выдвинутая Ю.И.Семеновым. Он предложил рассматривать смену общественно-экономических формаций не как радикальную смену производственных отношений внутри каждого конкретного отдельного общества, а как их смену во всех существующих социальных организмах данного типа вместе взятых, то есть, человеческого общества в целом. Человечество выступает в таком случае как единое целое, а общественно-экономические формации как стадии

развития этого единого целого, а не каждого социального организма в отдельности. Такое понимание развития и смены общественно-экономических формаций Ю.И.Семенов предлагает назвать глобально-стадиальным или глобально-формационным.

Сосуществовавшие в одно время социальные организмы всегда влияли друг на друга. В истории человечества было время, когда все они относились к одному типу. Затем стала давать о себе знать неравномерность исторического развития: некоторые общества уходили вперед, что стало особенно заметно при переходе от доклассового общества к обществу цивилизованному.

Открытие политаризма как особого способа производства и глобально-формационной интерпретации теории общественно-экономических формаций создало совершенно новые возможности в понимании природы советского строя и мирового исторического процесса.

Историческая периферия действительно постепенно становилась капиталистической. Но развивавшийся в отсталых обществах капиталистический уклад неизбежно пришел в противоречие с господствовавшими там политарными и крепостническими отношениями. Этот конфликт мог быть разрешен либо путем революций, либо с помощью реформ. Поэтому XX век стал веком буржуазных революций (Россия – 1905–1907гг., Иран – 1905–1911, Турция – 1908–1909, Китай – 1911–1912, Мексика – 1911–1917гг.).

Однако во всех периферийных странах капитализм принял форму иную, чем в странах центра. Этого долгое время не замечали, а марксистски настроенные теоретики полагали, что вслед за развитием капитализма, численным и идейным ростом рабочего класса, на повестку дня встанут задачи революции социалистической.

Прозрение наступило довольно поздно и первоначально у экономистов и политических деятелей Латинской Америки. Они обнаружили, что, хотя капитализм развивается у них более ста лет, он качественно отличается от капитализма стран центра. Ошеломляющий вывод, к которому пришел аргентинский экономист Р. Пребиш, состоял в том, что периферийный капитализм представляет собой не начальную стадию капитализма, способную в перспективе вывести на уровень центра, а тупиковый вариант капитализма, в принципе не способный к прогрессу и обрекающий основную массу населения периферийных стран на глубокую, безысходную нищету.

Проанализировав выводы латиноамериканских и других современных исследователей, Ю.И. Семенов считает твердо установленным тот факт, что

существует капитализм центра, который он называет ортокапитализмом (от греч. «ортос» – «прямой, подлинный») и капитализм периферии – паракапитализм (от греч. «пара» – «возле, около»). [3, С. 514–517]. А революции, обычно понимаемые как буржуазные, также качественно отличаются от буржуазных революций на Западе. Они направлены не против докапиталистических отношений, так как последние в периферийных странах находятся в симбиозе с капиталистическими, то есть не противостоят им, а как бы дополняют. Объективная задача этих революций – в ликвидации периферийного капитализма, в ликвидации зависимости от центра.

Октябрьская революция 1917 года в России победила, однако цели, которые ставили перед ней большевики – создание бесклассового социалистического общества – достичь не могла. При тогдашнем уровне развития производительных сил общество могло быть только классовым и никаким другим. Поэтому в стране с неизбежностью начался процесс становления частной собственности и общественных классов. Поскольку на пути возрождения капиталистической собственности встало государство, процесс классовообразования пошел по другому пути. В условиях всеобщей нищеты и дефицита неизбежными были попытки вначале отдельных членов партгосаппарата использовать свое служебное положение для обеспечения себя и своей семьи необходимыми жизненными благами. Постепенно стала складываться система привилегий для руководящих работников, что предполагало в качестве необходимого условия уничтожение всякого контроля над аппаратом со стороны масс, то есть, ликвидацию демократии. Этому способствовали условия гражданской войны, хотя пик классовообразования пришелся на мирное время. Уничтожение демократии фактически предполагало отказ от выборности в партии и государстве и переход к системе назначений сверху донизу. Не мог быть назначен только верховный вождь. За место на вершине власти шла борьба, победу в которой мог одержать только тот, кто обеспечил бы себе поддержку большинства новых хозяев жизни. Таким человеком оказался И.В. Сталин, но им мог бы стать и кто-то другой. В любом случае это не сказалось бы на сущности происходившего процесса, хотя некоторые проявления могли быть несколько иными. Возникла общеклассовая частная собственность, выступавшая в форме государственной, и, соответственно, партийно-государственный аппарат превратился в господствующий эксплуататорский класс.

Таким образом, постоянно повторяющиеся рассуждения о «советском социалистическом строе», о «развитом социализме» и т.п. не соответствуют действительности. Никакого социализма в послеоктябрьской (советской) России не было. Иллюзия построения социализма была необходимым и исторически неизбежным заблуждением, позволившим исторически отсталой России совершить мощный рывок и стать, если не равной, то, по крайней мере, сравнимой с развитыми капиталистическими государствами. Нельзя отрицать известных достижений советского строя, в том числе и в положении трудящихся по сравнению с предшествующей эпохой, но социалистических отношений собственности, а именно эти отношения определяют содержание общественного строя, в нашей стране никогда не было. Не говорим уже о цене рывка. Сталинский контрреволюционный переворот лишь окончательно закрепил формировавшуюся у нас индустриально-политарную систему производственных отношений, сущностью которых была общеклассовая собственность на орудия и средства производства. Двумя основными классами при этом оказывались политаристы – партийно-государственный аппарат (за неимением теоретического термина у нас его называли командно-административной системой) и все остальные группы и прослойки населения. Среди них были и рабочие, и крестьяне, и мелкие служащие, и представители интеллигенции. Принадлежность к этим группам всего лишь маскировала главный, до поры скрытый завесой идеологических иллюзий факт, состоявший в том, что все они не обладали собственностью в социально-экономическом смысле, будучи массой по-разному, но, как правило, жестоко эксплуатируемых политариев.

Аргументы о том, что какой-нибудь секретарь райкома никого не эксплуатировал, что он был обычным советским служащим, тружеником, опровергаются не парой фокуснических фраз, как говаривал Ф.Энгельс, а развернутой теоретической картиной строя во всей его сложности.

В соответствии с логикой исторического развития так называемый «социалистический лагерь» был именно мировой системой политаризма индустриальной эпохи, эпохи неополитаризма. Само существование на доброй половине земного шара неополитаризма в течение исторически значимого промежутка времени нуждается в дополнительном осмыслении и объяснении. Однако еще интересней картина разлагающегося политарного общества, которую нам пришлось наблюдать последние десятилетия. Речь идет о происходившем на наших глазах расщеплении общеклассовой собственности

сначала на корпоративную, а затем и полную персональную частную собственность отдельных представителей господствующего класса. Именно распорядители общеклассовой собственности стремятся по возможности превратить ее в персональную частную собственность: коррупция, взяточничество, рейдерство, должностные преступления государственных чиновников и целый ряд уголовных преступлений – все это необходимые проявления процесса персонализации общеклассовой собственности.

Неополитаризм появился не случайно: часть мира, освободившаяся от колониальной и полуколониальной зависимости, от политического подчинения странам экономически развитого Запада, встав на путь прогресса, необходимо должна была стремиться к достижению экономической мощи, сравнимой с мощностью индустриальных держав. Модернизация России протекала в условиях необходимости любой ценой поднять продуктивность общественного производства при объективной невозможности обеспечить рост производительности труда иначе, чем за счет усиления эксплуатации, повышения интенсивности труда и внеэкономического принуждения к нему. Новые – неополитарные – производственные отношения стали мощным рычагом увеличения массы совокупного общественного продукта.

Индустрополитарный строй обеспечил СССР положение одной из двух сверхдержав. Однако данная экономическая система не могла обеспечить интенсификацию производства, внедрение результатов нового, третьего по счету переворота в производительных силах общества – научно-технической революции. Со второй половины XX века темпы экономического развития страны стали непрерывно снижаться, а с середины 80-х годов упали почти до нуля. Это свидетельствовало о том, что политарные производственные отношения превратились в тормоз на пути развития производительных сил. Возникла необходимость в революционном преобразовании общества. Но вместо революции произошла контрреволюция. Исчезла мировая система неополитаризма, а большинство ее членов стало внедряться в международную капиталистическую систему, причем во всех случаях в ее периферийную часть. Почти все страны системы неополитаризма вновь оказались в экономической и политической зависимости от стран ортокапиталистического центра. Во всех этих странах стал формироваться периферийный капитализм со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Современный мир отличают также происходящие в нем процессы глобализации. Глобализация – процесс возникновения единого социоисториче-

ского организма в масштабах всего человечества. Этот глобальный социоисторический сверхорганизм в условиях, когда существует ортокапиталистический центр, эксплуатирующий большую часть периферии, с неизбежностью возникает как классовый социоисторический организм. Он расколот на два глобальных класса: страны Запада, которые вместе взятые выступают в качестве класса эксплуататоров, и страны новой и старой зависимой периферии. Соответственно, в таком сверхорганизме должна с неизбежностью иметь место классовая борьба. Таким образом, по новой теории смена общественно-экономических формаций происходит не внутри одного социоисторического организма, а в масштабах человеческого общества в целом. При такой смене формаций мы сталкиваемся как бы с передачей исторической эстафеты от одной системы социоисторических организмов к другой.

К сожалению, из анализа Ю.И.Семенова вытекают неутешительные выводы для современной России. Реставрация паракапитализма заставляет усомниться в построении у нас капитализма западного типа. Увы, пока история не знала ни одного случая превращения паракапитализма в ортокапитализм.

Автор считает, что данная статья обращает внимание общества на принципиально новое прочтение истории и, прежде всего, истории России XX и XXI веков. Новая оригинальная концепция, представленная Ю.И. Семеновым, не только достаточно убедительно объясняет возникновение, а затем крушение мировой «социалистической» системы, а также то, почему она не могла быть социалистической. В соответствии с функциями научной теории она способна предсказать и предсказывает судьбу страны в обозримом будущем. Автор полагает, что новая теория должна быть использована не только в научных исследованиях, но и в педагогическом процессе, в преподавании социально-экономических и философских дисциплин.

Литература

1. Маркс К. К критике политической экономии. Предисловие //Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т.13. – С. 7.

2. Подробно об этом см. Ю.И.Семенов. Об одном из типов традиционных социальных структур Африки и Азии // Государство и аграрная эволюция в развивающихся странах Азии и Африки. – М., 1980.

3. Семенов Ю.И. Философия истории. (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней). – М.: «Современные тетради». 2003. – С. 514–517.

Koshelev M. I.

SOCIALISM OR NEOPOLITARIZM? ON A CONCEPTION OF THE HISTORICAL PROCESS

The article analyzes one of the modern conceptions of the historical process, explaining the nature of the social system, established in our country in 1917. It investigates the relationship of this conception with the Marxist tradition.

Keywords: social-economic formation, the historical process, politarizm, Asiatic mode of production, neopolitarim, industropolitarizm.

УДК 141.113

Пустовойтов Ю.Л.,

старший преподаватель кафедры психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
ra636@yandex.ru,

Егоров В.И.,

старший преподаватель кафедры психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
e307307@gmail.com,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

К ВОПРОСУ О ДИАЛЕКТИКЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ

Кумулятивизм и антикумулятивизм представляют собой именно наиболее общие методологические, а также и – мировоззренческие установки, или подходы к решению проблемы прогресса. Как кумулятивистская, так и антикумулятивистская модели развития могут использоваться в качестве теоретико-методологической основы исследовательской деятельности в самых различных областях научного знания и, шире, – духовной культуры человечества вообще.

Ключевые слова: кумулятивизм, антикумулятивизм, прогресс, инновация, традиция, образовательный процесс.

Одной из интересных и достаточно непростых проблем исторического развития общества является проблема прогресса. Возможно ли утверждать, что в процессе исторического развития мы имеем дело с несомненным прогрессом в различных сферах общественной жизни – этот вопрос оста-

ется открытым и не имеет до настоящего времени однозначного и общепринятого решения. По этому вопросу сформировались две противоположные устойчивые тенденции, или конкурирующие интерпретации развития – кумулятивизм и антикумулятивизм. Сторонники первого подхода придерживаются утверждения о том, что в развитии происходит постепенное накопление и приращение (кумуляция) знаний, навыков, решений, рецептов, открытий и т.п., в силу чего исторически следующая ступень развития неизбежно оказывается более высокой, чем предыдущая, – именно потому что она базируется на постоянно нарастающей совокупности результатов предыдущего развития (происходит своего рода «капитализация процентов», которые «начисляются» на «вклад», сделанный в копилку духовной культуры предыдущими поколениями) [1, 2].

Гегелевская концепция развития является кумулятивистской – предыдущая ступень включается в последующую, преодолевается в ней и диалектически отрицается, т.е. отрицается не в смысле отбрасывания, перечеркивания, или забвения, а преодолевается путем «снятия», т.е. именно включения и творческого преобразования; в результате весь предыдущий духовный опыт полностью «работает» на нынешнее состояние, находящееся на той высоте, которая подготовлена и обусловлена всем предыдущим развитием. «Мы так далеко видим только потому, что стоим на плечах титанов», – приблизительно так звучит приписываемое И. Ньютону высказывание, вполне иллюстрирующее концепцию кумулятивистского развития, в которой идея прогресса не только полностью признается, но и является одной из наиболее важных. Согласно кумулятивизму, мы движемся путем прогресса, и настоящее состояние превосходит предыдущее по уровню развития и качеству [3].

Противоположная концепция – антикумулятивизм – утверждает, что о прогрессе можно вести речь или со множеством оговорок и примечаний, или же вообще о нем говорить не приходится, т.к. появление нового именно предает забвению старое, последующий этап развития (отчасти либо полностью) не базируется на предыдущем, не включает его в себя, отбрасывает и отрицает (только не диалектически – путем гегелевского «снятия», – а «по-настоящему», начиная с «чистого листа»). Понятно, что у всего есть как достоинства, так и недостатки; в кумулятивизме достоинства предыдущего состояния переходят в последующее, тем самым увеличиваясь и приумножаясь. В антикумулятивизме нечто ценное, позитивное,

важное, характерное для предыдущего этапа развития, может быть отброшено и забыто на последующем этапе, в результате чего последний будет не более высоким по сравнению с предыдущим, а всего лишь – иным, и сравнить их по уровню качества и степени прогрессивности не представляется возможным [4]. В данном случае кумулятивистская восходящая «вертикаль» развития (каждая следующая точка лежит «выше» предыдущей) меняется на антикумулятивистскую, никуда не восходящую «горизонталь» (каждая следующая точка развития лежит «на одном и том же уровне» с предыдущей). Кстати антикумулятивистскую модель развития можно представить также и в виде «вертикали», только с той разницей по отношению к кумулятивизму, что в последнем имеет место постоянное и неуклонное восхождение, а в первом движение вверх по этой вертикали сопровождается также и последующим движением вниз (за «восхождением» происходит «спуск», за «залезанием» – «сползание»), процесс развития колеблется вокруг некой «средней точки», и, по крупному счету, в конечном итоге, все остается на одном и том же уровне, а о прогрессе или поступательном развитии говорить невозможно (один из ярких примеров в данном случае, по мнению сторонников этой концепции, – соотношение традиций и инноваций, помимо всего прочего, в образовательной области, когда «шаг вперед» зачастую оборачивается «двумя шагами назад». Еще одна иллюстрация антикумулятивистской модели – это движение по кругу, в котором так же, как и в движении по горизонтали «слева направо и наоборот», и в движении по вертикали «вверх-вниз и обратно», изменение наличествует, а прогресс отсутствует [5].

Какая из этих двух моделей развития является «правильной» – кумулятивистская или антикумулятивистская? Как все обстоит «на самом деле»? Существует ли «действительно» в развитии прогресс? Кто возьмет на себя «смелость» утверждать, что на эти вопросы можно ответить, или – тем более, – что ответы на них уже имеются? Не будет ли такое утверждение наивным и «инфантильным»? Не будет ли оно всего лишь самообольщением, а не установлением истинного положения вещей? Вне всякого сомнения, удовлетворительных, общепризнанных, «окончательных» ответов на эти вопросы нет и не исключено, что их вообще никогда не будет [6]. Несмотря на это некоторые «убежденные» сторонники какой-либо из точек зрения, интерпретации, модели (не только применительно к рассматриваемым здесь кумулятивизму и антикумулятивизму, но и – намного ши-

ре – по отношению к любым вообще научным, философским, мировоззренческим моделям) всерьез утверждают, что им известно, как все обстоит «на самом деле», что нечто уже давно «найдено», «установлено», «доказано»; однако в данном случае мы имеем дело не с чем иным, как с «монополизацией» истины, «авторитаризмом» и «антидемократией» в области духовной культуры, против чего, например, активно выступал П. Фейерабенд со своим «эпистемологическим анархизмом» [7]. Конечно концепция П. Фейерабенда так же не является «единственно верной», но она, по крайней мере, не претендует на такого рода статус, а является всего лишь методологическим принципом (как и у античных скептиков) разрушения интеллектуального догматизма и «самодовольства». Одним из важных и справедливых утверждений как скептицизма, так и «эпистемологического анархизма» является положение о том, что провозглашение некоей концепции в качестве «правильной» не делает ее таковой; монополизация истины не означает ее обнаружение, более того – она (монополизация) представляет собой именно отказ от поиска истины, а значит, по крупному счету, – отказ от самого мышления [8].

Кумулятивизм и антикумулятивизм представляют собой именно наиболее общие методологические, а также и – мировоззренческие установки; как кумулятивистская, так и антикумулятивистская модели развития могут использоваться в качестве теоретико-методологической основы исследовательской деятельности в самых различных областях научного знания и, шире, – духовной культуры человечества вообще. Эти две методологии находят свое применение как в естествознании, так и в социально-гуманитарных науках. В данном случае следует обратить внимание именно на этот наиболее общий методологический характер двух затронутых выше моделей: читателя может отчасти удивить достаточно объемный список литературы к небольшой по объему статье – его обширность не случайна и призвана, в соответствии с замыслом автора, показать возможность самого широкого и разнообразного применения рассмотренных подходов в различных областях научных исследований [9].

Как уже говорилось, один из показательных примеров в данном случае – область образовательных технологий, в которой в рамках соотношения двух вышеобрисованных подходов можно рассмотреть вопрос о соотношении традиций и инноваций. Как показывают в своих работах отечественные исследователи Н.А. Рыбакова и О.В. Флеров образовательная

инновация далеко не всегда является неким благотворным новшеством по отношению к традиции, и нередко оказывается так, что «лучшее – это враг хорошего», а благими намерениями вымощена дорога совсем не туда, куда предполагалось по ней пройти. То, что нередко представляется в качестве несомненной инновации и радикальным преодолением традиции, на практике оборачивается именно «шагом вперед» и одновременно «двумя шагами» назад, а традиция оказывается намного прогрессивнее инновации, хотя все вроде бы должно было быть наоборот. Разнообразные примеры такого рода «диалектики» приводятся в работах Д.А. Гусева и В.А. Потатурова. Несомненно, тезис о превосходстве инновации над традицией будет лежать в координатах кумулятивистского понимания развития, в то время как противоречащий ему тезис – о преобладании традиций на инновациями или же – об их равноценности и альтернативности исходит из установок антикумулятивистского подхода [10–15].

Еще две области, в которых рефлексия непростого взаимодействия и сочетания двух методологических моделей развития может привести к получению важных теоретических и практических выводов – далекая от только что упомянутой образовательной проблематики сфера экономической теории и смежных с ней дисциплин, примеры из которой находим в трудах Е.В. Рибокене, а также – не очень далекая от образовательной тематики область культурологи, в связи с которой можно обратиться к статье А.В. Потатурова [16, 17] о сложном характере взаимоотношений и взаимодействия культуры и цивилизации.

Приводимые примеры призваны в данном случае показать междисциплинарный стык проблематики интерпретации развития. По всей видимости, исследователи могут работать в основных методологических «координатах» как первой, так и второй модели, и, что любопытно, получать при этом не всегда взаимоисключающие выводы: последние могут быть и достаточно близкими друг другу по смыслу, несмотря на различие теоретических подходов. С чем это может быть связано и чем обусловлено? В качестве рабочей гипотезы можно высказать предположение, что такого рода факты (получение не исключających, но близких по содержанию выводов при использовании разных методологических установок) могут быть проинтерпретированы в духе неклассической эпистемологии с одним из важных ее положений о том, что наука не ищет истину, не открывает тайны действительности и не выясняет, как все устроено «на самом деле», но все-

го лишь строит информационные модели для более эффективной ориентации человека в действительности, о которой «самой по себе» он в принципе может ничего не знать [18]. Тем не менее это его неведение не означает невозможность ориентироваться в мире. Равно как и наоборот: возможность для нас ориентироваться в действительности не означает того, что мы способны ее по-настоящему познавать; хотя для сторонников классической эпистемологии именно эта возможность к ориентации в действительности, к тому же возрастающая год за годом благодаря научно-техническому прогрессу, является достаточным основанием для их гносеологического оптимизма. Однако это тема уже другой статьи. В данном же случае, в качестве завершения, отметим, что вопрос о соотношении двух рассмотренных моделей развития является постоянно актуальным, вечно открытым и еще ждет своих исследователей.

Литература

1. Гусев Д.А., Рябов П.В., Манекин Р.В. История философии. – М.: Слово, 2004.
2. Рибокене Е.В. Институциональная среда постиндустриального информационного общества // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. – 2014. – № 2 (8). – С. 137–139.
3. Гусев Д.А. Скептицизм как высшая форма дискурсивного реализма // Философская мысль. – 2014. – № 9. – С.21–68.
4. Гусев Д.А. Docendo discimus – уча, мы учимся сами. Сборник статей. – М.: Директ-Медиа, 2013.
5. Гусев Д.А. Эволюция античного скептицизма от Пиррона до Секста Эмпирика // Гуманитарные исследования. – 1999. – № 3. – С. 40–44.
6. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.
7. Гусев Д.А. К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 141–176.
8. Гусев Д.А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. – 2002. – № 4. – С. 2–7.
9. Гусев Д.А. Экзамен – всегда «праздник»? // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 84–86.
10. Гусев Д.А. Основные принципы эффективного построения системы дистанционного обучения // Наука и школа. – 2014. – № 5. – С. 106–112.

11. Потатуров В.А. Новой России – новое гуманитарное образование // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 5 (8). – С. 167–175.
12. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 62–69.
13. Рыбакова Н.А. Теоретические основы и технология художественно-творческой самоактуализации учителя музыки. – Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Барнаульский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2006.
14. Гусев Д.А. Античный скептицизм как ранняя форма рефлексии теоретического знания // Преподаватель. XXI век. – 2010. – № 2. – Т. 2. – С. 204–211.
15. Гусев Д.А. Античный скептицизм в перспективе эволюции философии науки и становления морали современного общества // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2011. – № 5. – С. 83–97.
16. Рибокене Е.В. Экономическое поведение потребителей в условиях транзитивной экономики России. Диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – Саратов, 2001.
17. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3 (6). – С. 52–62.
18. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса // Искусство и образование. – 2004. – №5. – С. 24.

Pustovoytov Y.L.

TO THE QUESTION OF THE DIALECTICS OF ALTERNATIVE DEVELOPMENT MODELS

Cumulativity and anticumulative represent the most General methodological and ideological installations, or approaches to solving the problem of progress. As cumulativity and anticommutativity development model can be used as theoretical-methodological bases of research activity in various fields of scientific knowledge and, sire, spiritual culture of mankind in General.

Keywords: cumulativism, anticumulativism, progress, innovation, tradition, educational process.

Ратиев В.В.,

доктор социологических наук, заведующий кафедрой
общих гуманитарных и естественнонаучных дисциплин,
vratiev@miemp.ru,

Филиал Московского университета имени С.Ю. Витте, г. Краснодаре

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОСТА ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОИЗВОДСТВА И ПОТРЕБЛЕНИЯ

В статье анализируются проблемы «проникновения» принципиально новых культурных моделей в социумы с помощью информационных технологий.

Ключевые слова: культура информационного потребления, информационное производство и потребление, информационное пространство.

Как известно, все проблемы имеют свои основания и предпосылки. Рост информационного производства является проблемой, корни которой, прорастают глубоко в прошлое нашей страны. М. Кастельс и Э. Кисилева полагают: «Для крупного промышленного производителя, каким являлась советская Россия, наиболее прямой дорогой к информационной эпохе было бы улучшение ее информационно-технологических отраслей и развитие отечественных производителей полупроводников, компьютеров, телекоммуникационного оборудования и потребительской электроники. Однако российская электронная промышленность сильно отставала от технологического уровня электронной промышленности США, Европы и Восточной Азии в 1980-х гг., и в первой половине 1990-х годов она потерпела крах». Они видят причины запаздывания в развитии информационных технологий глубоко укорененными в структуре советской системы. Это – полное доминирование в промышленности военных потребностей; связанная с этим изолированность советской промышленности от технологических ресурсов и от обмена с остальным миром; ограничения на распространение технологических знаний и информации в гражданской промышленности и в обществе.

Факт запаздывания в развитии информационных технологий, сохраняет свое значение и сегодня, несмотря на активные преобразования в этой сфере. На сегодняшний день развитие информационного производства и потребления происходит в контексте институционального совершенство-

вания, смены социально-экономической модели отношений и других изменений. В отличие от современных реалий, в СССР информационное производство и потребление было выражено особенностями политики, экономики и толерантной идеологией.

Если при советском строе развитие естественных и гуманитарных наук, а также искусства было пронизано либо коммунистическими идеологемами, либо подпольной борьбой с ними, то в настоящее время идеологический и иной контроль за средствами массовой информации соответствует требованиям гласности, а возможно, и вседозволенности. Советская массовая культура и образование были сформированы в виде жесткой иерархической пирамиды, во главе которой находился слой советской гуманитарно-образованной бюрократии и интеллигенции, обслуживающей институты обучения и пропаганды, а в основании – широкие массовые слои, рассматриваемые не как субъект духовной культуры, а как объект для агитации.

Производство информации (например, в виде знаний), информационных услуг по ее структурированию и передаче в СССР было подчинено идеологической задаче построения «коммунистического» общества. Удельный вес политической информации был преобладающим, так как идеологическим задачам были в целом подчинены и произведения искусства. В современной России идут поиски идеи, которая могла бы интегрировать население в единую общность, и потоки информации структурируются в постсоветском пространстве с явным преобладанием развлекательного и остросюжетного содержания. Этот момент был проанализирован выше, и было отмечено, что зачастую содержание информации находится «вне этики».

Культура информационного производства и потребления вышла на новый этап с началом в 1985–86 гг. либерально-демократических реформ в советской России. Глубокой трансформации подверглись все сферы человеческой жизни – его трудовая деятельность, взаимоотношения с обществом, государством, внутри семьи, изменился «обыденный мир». «Десятилетнее развитие России (называемое ныне «переходным периодом» или «транзитом») привело не только к весьма характерному перерождению общества на всех его структурных «этажах», – пишет Н.Е. Покровский, – но и к необратимому видоизменению внутренних феноменологических конструкций массового сознания» [8, с. 55].

Еще в дореволюционной России начали складываться институты массовых коммуникаций. К концу XIX в. количество периодических изданий,

приходившихся на 1 млн жителей в России, составило 9 ед. Однако, в это же время в Швейцарии уже было 230 единиц печатных периодических изданий, в Бельгии – 153, Германии – 129, во Франции – 114, Норвегии – 89, Великобритании – 88, Испании – 68, Италии – 51, Австрии – 43, Греции – 36. Значение СМИ резко изменилось в годы советской власти.

В Советском Союзе общество не рассматривалось в таких категориях, как потребители, электорат, аудитории – для этого дифференциация социальной массы была недостаточно высокой. Средства массовых коммуникаций не были оформлены институционально, во многом вследствие общей институциональной недостаточности социума.

Анализ трансформации российских СМИ во многом отражает все системные изменения массовых коммуникаций. Основные тенденции формирования и функционирования новой системы средств массовой информации сегодня зависят от следующих условий:

1 Период перехода к новой социетальной системе практически завершен.

2 В обществе возникли новые социальные институты, комбинации которых являются фрагментированными, но достаточно устойчивыми.

3 Во многом качественно изменились социокультурные и нравственные основания и мотивы поведения людей.

4 В обществе стали активно применяться принципиально новые телекоммуникационные информационные технологии.

5 Россия оказалась включена в глобальные информационные потоки [7, с. 89].

Изменения, происходящие сегодня с российскими СМИ, находятся под пристальным вниманием не только социологов, но и широкой международной общественности. Качество этих изменений оценивается по-разному, Ф. Фоссато выделяет три группы таких оценок:

1 Некоторые специалисты, преимущественно зарубежные, считают, что после 70 лет тотальной «закрытости» последовало несколько лет свободы для СМИ, но, однако, сейчас она опять под угрозой.

2 Другая группа фокусируется на недостатках российского медиарынка, который чрезмерно еще связан с государством.

3 Третья группа исходит в своих оценках из анализа «деформированной» реальности, в которой журналисты и медиаменеджеры вынуждены действовать: монополярная и коррумпированная среда, которую можно

назвать «псевдорыночной», отсутствие институтов гражданского общества, «культурная апатия» населения.

Переход России к рыночным взаимодействиям и демократическим интенциям в политике обуславливает качественно иное отношение к средствам массовой информации. По сути дела, СМИ отражают основные коммуникативные процессы, существующие в обществе, интегрирующие его. С одной стороны, СМИ – это определенный политический институт, но с другой – это бизнес, развивающийся по рыночным законам.

Однако в начале 90-х гг. СМИ рассматривались не как бизнес и экономический инструмент, но только как механизм достижения политических целей. Данной целью того времени был полный демонтаж существовавшей советской системы.

В краткой истории становления постсоветской системы средств массовой информации могут быть выделены следующие узловые моменты:

1. Принятие закона о СМИ. Закон о средствах массовой информации был принят Верховным Советом РФ 27 декабря 1991 г. и вступил в силу 13 февраля 1992 г. Вплоть до настоящего времени он имеет международную репутацию одного из самых либеральных образцов мирового информационного законодательства. В его основу легли три важнейших принципа, защищающих свободу слова: 1) уничтожение цензуры; 2) право на создание СМИ, находящихся в частной собственности; 3) независимость редакционных коллегий и журналистских коллективов. Однако в начале 90-х гг. СМИ рассматривались не как бизнес и экономический инструмент, но только как механизм достижения политических целей. Данной целью того времени был полный демонтаж существовавшей советской системы.

С другой стороны, журналисты и не обладали опытом в ведении бизнеса, их «не особенно увлекала перспектива превращения в предпринимателей и менеджеров, тогда как возможность влиять на общество в целом и на политиков в частности казалась им не только более логичной, но и традиционно более привлекательной... Представление о СМИ как о политическом инструменте оставалось в России нормой, тогда как сама идея, что СМИ должны стать бизнесом, считалась слишком мелкой. Положительные и отрицательные черты закона 1991 г. были продуктом именно этих представлений».

2. Приватизация СМИ. В российском обществе оказалась не до конца освоенной мысль, что «свободе информации угрожает не то, что СМИ могут принадлежать частным собственникам, а то, что отношения с этими соб-

ственниками не урегулированы российским законодательством». Приватизация российских СМИ (как и большинства государственных и муниципальных предприятий) проходила в обстановке недостаточной регламентации собственности и хозяйственных отношений. Становление частного сектора массовой коммуникации более эффективно происходило в секторе печатных изданий, прессы. В то же время наблюдалось уменьшение ее влияния и значения, а роль электронных СМИ, особенно телевизионных, резко возросла. Однако для всех СМИ собственность и сегодня остается запутанной проблемой. «Например, учредителями многих медиакомпаний являются журналистские коллективы, однако из разговоров с сотрудниками ясно, что реальные учредители – это частные лица, предпочитающие не разглашать своих имен. По-прежнему трудно найти в России медиакомпанию, в которой бы откровенно называли бы имя собственника», – пишет Ф. Фоссато [12, с. 108].

К 2002 году огромную роль в деятельности СМИ играло государство. Оно оставалось одним из главных собственников СМИ, владея примерно 70% электронных СМИ, 20% общенациональных и 80% региональных печатных СМИ. Однако при этом, большинство государственных (или «псевдогосударственных») СМИ получали не только деньги из бюджета (в большем или меньшем объеме), но и вели коммерческую деятельность, то есть получали деньги от размещения рекламы.

3. Качественное изменение роли телевидения. Функцию основного связующего элемента (медиатора) российского общества во многом стало выполнять телевидение. «Телевизором сегодня задается причастность россиянина к обществу («большому» обществу, стране), его «природа» как социального существа», – пишут Л. Гудков и Б. Дубин [2, С. 116].

Исследователи телеаудитории отмечают заметное увеличение времени, расходуемого на просмотр телепрограмм – до 4,5 ч. в сутки. Смотрят телевизор ежедневно – 91%, 2–3 раза в неделю – 7%, несколько раз в месяц – 1%, редко или никогда – 1% опрошенных ВЦИОМом. Но в тоже время, такой же опрос, проведенный в октябре 2009 года показал следующие результаты: Смотрят телевизор ежедневно – 84%, 2–3 раза в неделю – 10%, несколько раз в месяц – 3%, редко или никогда – 2%.

По данным ВЦИОМ телевидение в России в последние пятнадцать лет по сравнению с советским телевидением 70–80-х годов развивается успешно – 46%, ухудшается – 20%, 21% опрошенных не видят отличия, а 9% не могут оценить, а 9% – затрудняются ответить.

4. Существенные препятствия на пути становления независимости СМИ. Приверженность независимости и объективности СМИ не были приоритетом для властей в 90-х годах, в результате эти принципы так и не были четко сформулированы российским законодательством и не имели объективных причин к закреплению в качестве реальных практик. Напротив, наиболее часто применяющиеся сегодня журналистские практики делают обыденным и не осуждаемым с нравственной точки зрения «заказные» репортажи и передачи. В начале 90-х гг. большинство медиаструктур не имело (и не могло иметь) развитых инструментов для создания механизмов собственной финансовой независимости (например, работающего рекламного рынка, надежной системы распространения). Предприятия пошли по фактически единственному пути – получению регулярных субсидий от спонсоров в ответ на обслуживание их интересов. Крупные корпорации были заинтересованы в поддержке федеральных или региональных властей путем содержания СМИ, так как в этом случае они получали серьезный шанс на льготных условиях приватизировать лучшие пакеты государственной собственности.

Серьезные препятствия имеются на пути создания механизмов саморегулирования СМИ, создания институтов действительно независимого общественного вещания (как института гражданского общества). Все это обуславливает низкий уровень доверия населения к СМИ. Опросы показывают снижение уровня доверия к российским СМИ с 1989 по 2002 гг. как минимум в 5 раз.

5. Процессы глобализации. Глобализация сегодня – это не возможная альтернатива, это данность, по сути дела, это – свершившийся факт. Она затрагивает не только макропроцессы и макроструктуры, но и «прорастает сквозь ткань существующих обществ как трава сквозь асфальт». На микроуровне – в социальных «клеточках» семьи, повседневного мира – глобализация проявляется не менее отчетливо, чем в большой политике и экономике.

Доминирующим процессом информационного производства постепенно стало не производство знания, а производство «информационного продукта» как отражение массового поведения, элементов массовой культуры, но, с другой стороны, может отражать социальные интересы политических, властных слоев общества.

6. Появление электронных сетевых СМИ. Появление Интернета и сетевых электронных средств массовых коммуникаций в России, возникновение сети Рунет еще более ускоряет процессы глобализации, культурные

и социальные сдвиги, изменения социального пространства [2, С. 103].

В настоящее время массовые коммуникации состоят из максимально доступных широкому кругу населения методов распространения информации.

Особенности функционирования СМИ как социального института неразрывно связаны с особенностями массового общества, так как транслируемая в СМИ информация направляется большим потокам аудитории, которая включает в себя все категории населения. Средства массовой информации функционируют как отдельный сегмент бизнеса, который имеет свои законы.

Таким образом, развитие и институционализация СМИ зависит во многом от следующих факторов:

- наличия эффективных технических средств, при помощи которых может быть осуществлено регулярное тиражирование информации;
- наличия массовой аудитории, высокодифференцированной и анонимной, которая нуждается в информации для ценностных ориентаций, осознания собственных интересов, формирования моделей поведения;
- развития культурных и социальных процессов превращения знания (в том числе, обыденного знания) в информацию, развитие социальных технологий по структуризации, кодированию «оцифровыванию» информации;
- наличия множества каналов коммуникативного взаимодействия, вариативность коммуникативных средств, возможности выбора коммуникационных каналов в масштабах общества.

Исследования медийного сектора Интернета сегодня гораздо шире представлены в российской социологии, нежели анализ «коммуникативного» сектора – авторских веб-страниц, чатов, форумов. Конечно же, в этом секторе задействованы гораздо меньшие финансовые ресурсы, их посещаемость нельзя сравнивать с посещаемостью крупных медийных изданий. Однако нельзя не видеть социальное значение самой возможности свободных и глобальных индивидуальных и групповых коммуникаций в сети Интернет. Виртуальные коммуникации формируют новые виды сетевой культуры не в меньшей, а может быть, в большей степени, чем сетевые СМИ. Возможность виртуальных коммуникаций дополняет (а иногда, коренным образом изменяет) наполненность и масштабность социального мира человека, позволяет ему мгновенно изменять свои социальные роли, создавать виртуальные социальные и игровые проекты.

Культура информационного общества в парадигме Кастельса – это не

столько культура приобщенности к огромным потокам информации посредством СМИ, сколько культура вовлеченности в сетевые свободные коммуникации, культура поиска «своего», вызывающего личный интерес не в ограниченном пространстве близких социальных групп и организаций, но во всем глобальном мире. Одним из основных элементов культуры информационного общества является то, что превращает его в «глобальную деревню» (термин М. Маклюэна), а именно – возможность глубоко личностных и даже интимных коммуникаций, не связанных рамками географического пространства.

Культура информационного общества формируется в сферах экономических, политических и социальных взаимодействий, являясь интегратором социальной жизни, катализатором новых структур, отношений, систем действий. В определенной мере, культуру информационного общества можно назвать культурой общества постмодерна, то есть общества, которое все более явственно приходит на смену индустриальному капитализму.

Как уже говорилось, наиболее зримые изменения в данном переходе можно наблюдать в сфере социальных коммуникаций. Коммуникации, становясь массовыми, изменяют не только структуру общества. Новые, электронные технологии и новые социально-психологические отношения создают виртуальное пространство – пространство симулякров, пространство постмодерна, в котором формируется новая культура. Суть и смысл этой новой культуры еще только предстоит выявить и исследовать. Однако большинство ученых связывают формирование принципиально новых ее элементов с идеями постмодерна как философского (антифилософского) направления, у которого появляется все больше сторонников и толкователей.

Можно сказать, что основные элементы культуры информационного общества формируются «вокруг» телевидения (электронных масс-медиа) и Интернета. Они тесно связаны, с одной стороны, с особенностями электронных, цифровых технологий, с другой стороны – с возникающим новым мировоззрением, которое можно охарактеризовать как мировоззрение постмодерна.

Основные культурологические элементы, привносимые телевидением, – это мозаичность, фрагментарность, интертекстуальность, симуляция, плюрализм. Как и любое средство коммуникации, телевидение работает с текстами, но передача последних осуществляется с помощью образов, которые, замыкаясь сами в себе, образуют симулякры, начинающие жить своей

жизнью в виртуальном пространстве. По мнению А. Крокера и Д. Кука, отождествление телевидения и реальности надо понимать в буквальном смысле, так как все то, что не отражено в мире телевидения имеет второстепенное значение. В культуре постмодерна (как и в культуре информационного общества) – не телевидение выступает зеркалом социума, а, наоборот, общество – это зеркало телевидения. Виртуальное пространство Интернета дополняет «имиджевую сущность» мира и все то, о чем нет информации, перестает существовать.

Телевидение сегодня в российском обществе – это несомненный лидер в области доверия населения к источнику информации.

Этот феномен также отмечал Ю. Левада. «Телесмотрение» он рассматривал как форму символической интеграции распадающегося сообщества россиян в воображаемое целое – некое «общество телезрителей» [1, с. 31]. По мнению Ю. Левады телевидение основано на трансляции наиболее простых и популярных шаблонов массовой культуры. Как правило, информация, которая доносится аудитории, апеллирует к инверсионному, мифологическому сознанию: разделению на «своих» и «чужих», «высших» и «низших». На первый взгляд, данная позиция является весьма примитивной, но именно примитивность подобных образцов и поддерживаемых с их помощью социальных размежеваний самым прямым образом определяет их устойчивость и эффективность (усвояемость) текстов. По мнению Л. Гудкова и Ю. Левады, если на протяжении 1990-х гг. такими символами были лозунги, противопоставлявшие прошлое и настоящее (власть и ее демократическое окружение против коммунистов и мобилизуемой ими пассивной массы), то к концу десятилетия и особенно в новом столетии, на авансцену выдвинулись символы стабильности и единства внутри страны, а риторические фигуры противостояния стали переноситься на «враждебное окружение» России от стран Балтии до США. Соответственно, в работе государственных медиа, цензурируемых как извне, так и изнутри, сегодня опять наблюдаются попытки придать актуальность идеям «особого пути» России и некий позитивный, ей одной ведомый смысл – все большей исключенности страны из общего мирового порядка [2, с. 42].

Таким образом, существенные опасения вызывает качество телевизионного продукта, который с таким высоким доверием потребляют миллионы россиян.

Качество телевизионной продукции имеет множество уровней и пока-

зателей. Важнейшим показателем является достоверность и непредвзятость информационно-аналитических программ и экспертно-авторских программ, строгая последовательность принципу свободы слова.

Новые информационные технологии – это не только новые возможности коммуникаций и расширение сферы знания. Это – новые опасности и риски для человека и общества. Стремительное «покорение» мира новыми информационными технологиями, которые сами по себе являются результатом развития науки и рациональности, приводит, как бы к «пресыщению» людей рациональностью. Актуализируются негативные последствия рационального развития – проблемы в сфере нравственности, экологии, демографии, здоровья, образования. Эти проблемы оказывают огромное влияние на развитие культуры информационного общества, формируя тенденции роста иррациональности, мистики, антисциентизма, нигилизма. По словам Б.И. Пружинина, «внедрение новых информационных технологий сопровождается в социокультурной среде мощными разрушительными импульсами, направленными от этих технологий, прежде всего на те социальные и культурные условия, которые как раз и делают возможными и нужными разработку и внедрение этих технологий» [7, с. 50].

Влияние новых информационных технологий направлено не только на человека, но и на социальные структуры, организации, институты, механизмы управления социумом и экономикой. Новые вызовы и новые риски определяют необходимость применения принципиально новых моделей к хозяйственному управлению. В современных российских условиях это сопряжено с большими проблемами. Если в современных западных странах в конце XX века сложились институты стратегического и инновационного менеджмента, позволяющие управлять фирмами в условиях высокой неопределенности и подвижности внешней среды, то в России сегодня идет становление еще только самых базовых, «традиционных» рыночных механизмов управления.

Сегодня на читателя «обрушивается» не только информация в виде фактов и комментариев, но и в виде художественных текстов, то есть эмоций, чувств, художественного восприятия мира множества самых разных по своей культуре и мировоззрению людей.

Таким образом, переход к информационному обществу накладывает существенный отпечаток на основополагающие социокультурные процессы:

- процессы социализации и формирования личностной идентичности;

- образование;
- наука;
- искусство;
- хозяйственные практики.

Прежде всего, несмотря на то, что в эру компьютеров, казалось бы, одержали верх идеи прогресса и рациональности, происходит отход от рационализма в общественной жизни.

Информационное общество – это общество, пронизанное потоками информации, то есть потоками новизны. Постоянная связь с новизной, новшествами, новыми сведениями – все это составляет сегодня основную особенность управленческих практик. Таким образом, управленческие практики и механизмы, которые позволяют эффективно функционировать обществу, его экономическим и политическим организациям в условиях информационного потока, являются одним из основных элементов культуры информационного общества.

Культура информационного общества не может быть сегодня сведена к культуре производства или потребления информации или к культуре пользования информационными технологиями. Необходимо подчеркнуть, что основной особенностью такой культуры является жизнь в постоянно и стремительно меняющемся мире. В современном мире культура информационного общества носит весьма противоречивый характер. Она включает в себя основные аспекты общества модерна, превозносит научные методы познания, а с другой – невозможность системного охвата с помощью рациональных, научных методов всего спектра проблем, противоречий и рисков приводит к дискредитации и разрушению многих социальных институтов, росту субъективности, иррационализма.

Литература

1. Гудков Л.Д., Дубин Б.В. Общество телезрителей: массы и массовые коммуникации в России конца 90-х годов [Текст] // Мониторинг общественного мнения, – 2001. – № 2. – 340 с.

2. Гудков Л.Д. Проблема «элиты» в сегодняшней России. Размышления над результатами социологического исследования [Текст] / Л.Д. Гудков, Б.В. Дубин, Ю.А. Левада. – М.: Фонд «Либеральная миссия», 2007. – 321 с.

3. Дубин Б.В. Масс-медиа и коммуникативный мир жителей России: пластическая хирургия социальной реальности [Текст] // Вестник обще-

ственного мнения. – 2006. – № 3(83). – 112 с.

4. Кастельс М., Кисилева Э. Россия в информационную эпоху [Текст] // Мир России. – 2001. – № 1. – 132 с.

5. Колмогоров А.Н. Кибернетика [Текст] // Большая советская энциклопедия. 2-е изд., Т. 51. – М., 1958. – 1102 с.

6. Кольман Э. Что такое кибернетика? // Вопросы философии. – 1955. – № 4. – 240 с.

7. Левада Ю.А. Рамки и варианты исторического выбора: несколько соображений о ходе российских трансформаций [Текст] / Куда пришла Россия? Итоги социетальной трансформации. – М., 2003. – 226 с.

8. Покровский Н.Е. В зеркале глобализации [Текст] // Отечественные записки. – 2003. – № 1. – 121 с.

9. Покровский Н.Е. Система средств массовой информации России: Учеб. пособие [Текст] / Под ред. Я. Засурского. – М., 2001. – 502 с.

10. Поспелов Д.А. История искусственного интеллекта до середины 80-х годов // Новости искусственного интеллекта. – 1994. – № 4. – 152 с.

11. Поспелов Д.А. Становление информатики в России [Электронный ресурс] / Очерки истории информатики в России. Режим доступа: <http://pco.iis.nsk.su/simics/informatics/fet/pospelov.htm>.

Ratiev V.V.

SOCIAL PROBLEMS GROWTH OF INFORMATION PRODUCTION AND CONSUMPTION

The culture of information consumption – a spiritual, mental, socio-cultural foundations of interpretation of information, its analysis, comprehension, acceptance or rejection. At the heart of this process lies the accumulated layers of knowledge, historical experience, historical, social reproduction programs aimed at conservation, restoration and development of the existing conditions of life. It is genetically established the foundations of social and cultural reproduction of the information determine the foundations of the culture of consumption and, therefore, set the parameters of information production. The article analyzes the problem of «penetration» with the help of information technology is fundamentally new cultural models in societies that are not ready for their «adoption» of interpretation, meaningful inclusion in the cultural environment.

Keywords: the culture of information consumption, production and consumption of information, the information space.

Суслов А.В.,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философских и социально-экономических дисциплин,

suslov.aleksei@mail.ru,

Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА), г. Москва

ЭТИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ИДЕИ В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ XIX–XX вв.

Статья посвящена анализу этико-философских идей в русской художественной культуре XIX – XX вв. В статье показано, что в художественных произведениях русских поэтов и прозаиков красной нитью проходят идеи единства человека и космоса, озабоченность проблемами сохранения равновесия между обществом и природой, восприятие природы как ценности высшего порядка. Воспетые идеалы предполагают глубинное нравственное преображение человека, воссоздание новой нравственной, эстетической и экологической культуры, отвечающей задачам очередного этапа космической эволюции.

Ключевые слова: космизм, русский космизм, эстетический космизм, космическая эволюция, духовность, нравственность, культура

На протяжении многих столетий духовного развития человечества проблема человека является центральной в философском мировоззрении а, именно отношение человека к миру, его месту в мироздании. В истории философской мысли существует довольно много нравственных, антропологических, психологических взглядов на сущность человека, его предназначение и смысл бытия. Специфика этико-философского подхода к постижению человека состоит в том, что философию интересует человек в его направленности к совершенствованию, а также способы этого совершенствования. Начало им положили концепции древнегреческих философов, которые понимали человека как существо разумное, более причастное, чем другие существа, к объективному бытию, космосу, природе, логосу, вечным идеям и сущностям. Исключительность положения человека в мире особенно подчеркивал Протагор в известном изречении: «Человек есть мера всех вещей». В античной философии известны и другие представления о человеке. Так, Платон считал, что собственно человеком является только душа, а тело есть низшая и враждебная для души материя. Для

Сократа – человек существо нравственное, а Аристотель в высших целях бытия подчиняет человека космическим силам. В целом, бытие человека определялось космическим разумом, космической или божественной гармонией, а его связь с природой осуществлялась посредством души. Именно идея космоса стала одной из ключевых для античной культуры.

В китайской философии человек, находясь между двумя началами мироздания – Небом и Землёй, занимает срединное положение и выступает как связующее звено между ними. Человек утверждает гармонию в мире и своим существованием и деятельностью обеспечивает стабильность мироздания. В интерпретации христианской философии он (человек) – отчасти Бог, отчасти человек, отчасти бесконечен, отчасти конечен, он сочетает в себе небесное и земное. Представители философии русского космизма исходят из понимания человека как космопланетарного существа, (микровселенной), неразрывно связанного бесконечной «нитью жизни» с вселенной, что предполагает вечность существования жизни и разума.

Единство человека и космоса также обосновано в различных направлениях русского космизма. Воспетые в художественной культуре идеалы предполагают глубинное нравственно-эстетическое развитие человека, переориентацию его сознания на новый тип взаимоотношений между человеком и природой, а именно не на господство и управление природой, а гармоничное единство с ней.

Значимость идей философов-космистов (особенно представителей русского космизма), прежде всего в том, что она ориентирована на духовно-нравственное совершенствование человека и человечества. Опираясь на опыт духовных исканий и на естественно-научные данные, русские космисты рассматривали человека как результат космогенеза, считали, что его развитие идёт по единому планетарному образованию. В теории русского космизма фиксируются закономерности, на основе которых должно осуществляться управление социально-природными процессами как в интересах самого человека, так и развития всей человеческой цивилизации. В этом контексте, единство общества, человека и космоса, о котором писали философы-космисты, может быть важным ориентиром в решении глобальных проблем современной эпохи.

Специалисты отмечают, что космическое мировоззрение и мироощущение тесно переплетается с культурой русского народа. Так, в XVIII веке в поэтических произведениях М.В. Ломоносова, А.Д. Кантимира, Г.Д. Державина

вина, А.Н. Радищева и др. красной нитью проходит идея бесконечности вселенной и множественности миров. Вселенная, светила, звёзды, свет и Солнце, пространство и время, бесконечность (бездны) и вечность – излюбленные темы русской поэзии и философской прозы, начиная с М.В.Ломоносова. В своих стихах М.Ломоносов, как и сотни безвестных народных мыслителей, ставят те же вечные вопросы бытия мира и человека:

Скажите ж, сколь пространен свет?

И что малейших дале звёзд?

Ломоносов сам и отвечает на поставленные вопросы:

Там разных множество светов;

Несчетны солнца там горят,

Народы там и круг веков

Он как бы распахивает окно в космос:

Открылась бездна звёзд полна;

Звездам числа нет, бездне – дна.

Космическое мировидение в произведениях А.Д. Кантемира Г.Д. Державина, А.Н. Радищева др. проявляется не только в широком использовании философских категорий в своих стихах или прозаических текстах, но и в том, что космизм для них – это прежде всего осознание целостности объективного мира во всех его проявлениях, включая единство вселенной и человека.

Золотой век русской поэзии и литературы (XIX век) также не обошёл в своей проблематике космизма. А.С. Пушкин, В.Ф. Одоевский, М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев и многие другие в своем творчестве не только «общались» с космическими стихиями, но и провозглашали веру в животворные силы и человеческий разум, делающие человека равным вселенной. Напомним стихи А.С. Пушкина:

Ты, солнце святое, гори!

Как эта лампада бледнеет

Пред ясным восходом зари

Так ложная мудрость мерцает и тлеет

Пред солнцем бессмертным ума.

Да здравствует Солнце, да скроется тьма.

Основоположителем эстетического направления в русском космизме принято считать В.Ф. Одоевского (известный писатель, журналист, ученый и музыковед). Наряду с массой интереснейших сочинений, он создал науч-

но-фантастическую повесть «4338 год», рисующую будущее человечества, включая и освоение околоземного космического пространства. Здесь изложена идея о человеке-творце, человеке-хозяине мира. Обобщенные идеи его сформулированы в философском романе «Русские ночи», где выражено представление о человечестве как активной, творческой силе универсума, о связи человека со всей природой, а шире – космической судьбой. [3].

Знаменитый драматург А.В. Сухово-Кобылин (1817–1903) тоже пытался обосновать будущее космического развития человечества. На протяжении десятилетий он занимался построением оригинального философского синтеза, основанного на эволюционном учении Дарвина и диалектике Гегеля. Его учение о Всемире непосредственно относится к активно-эволюционной, космической философии. Человечество, с точки зрения Сухово-Кобылина, находится в своей земной (теллургической) стадии развития. Ему предстоит пройти, завоевать собственными усилиями еще две: солярную (солнечную), когда произойдет расселение землян в околосолнечном пространстве, и сидеральную (звездную), предполагающую проникновение в глубины космоса и их освоение. Это будет Всемир, «всемирное человечество – вся тотальность миров, человечеством обитаемых во всей бесконечной Вселенной» [6, С.157]. Такое звездное будущее возможно лишь при колоссальном эволюционном прогрессе человечества, творении им собственной природы.

Вторая стадия предполагает смену «человека технического» на «человека летающего»: «высший то есть солярный человек просветит свое тело до удельного веса воздуха... и для этого выработает свое тело в трубчатое тело, то есть воздушное, более того, в эфирное, наилегчайшее тело» (6 С.156). В результате преобразовательного действия, направленного на собственную природу, человек как бы сбросит свою нынешнюю телесную оболочку и превратится в бессмертное духовное существо. Это и есть радикальное переосмысление гегелевского «абсолютного духа», здесь обернувшегося реальным человечеством в его грядущей космической судьбе. Специалисты отмечают, что видение будущего «лучевого» человечества в «теории космических эр» К.Э. Циолковского почти буквально совпадает с интуицией Сухово-Кобылина. Истинное же свое место автор «учения Всемира» находит в плеяде русских космистов, развивающих идеи космического будущего человечества, активной эволюции и, наконец, в нашем веке – ноосферы.

XX век ознаменовался новыми подходами к проблемам космической миссии человека. Отечественный символизм, с богатейшей философской традицией, реализовал свои космические устремления в поэзии, в прозаических эссе, а также в трактатах. Космические размышления постоянно встречаются во множестве произведений от бальмонтского «Я неразрывен с этим мирозданием» до блоковских раздумий о непостижимом свете.

В произведениях Н. Заболоцкого, Н. Олейникова, В. Хлебникова и многих других также прослеживаются идеи связи человека и космоса. Н.Заболоцкому и К. Бальмонту свойственно наделяние разумом тех звеньев эволюционной цепочки, которые предшествуют человеку, что обусловлено восприятием природы как единого одушевленного организма.

Бесспорно, русская художественная литература XX века в большинстве своем наследует идеалы и систему ценностей художественной традиции XIX века, выступающей в качестве предпосылок космизма. Таковым многие философы считают творчество Ф. Достоевского, который сумел увидеть в человеческой душе то, что скрыто и недоступно для большинства. Если Ф.Достоевский антропокосмические идеи развивал в рамках художественного творчества, то космизм Вл. Соловьева есть ответвление и конкретизация его религиозно-мистического мировоззрения, изложенного в рамках концепции положительного всеединства.

Булгаков С.Г. утверждал, что философию ВЛ. Соловьева можно проверить его поэзией, теоретические сочинения корифея русской философии он называл философскими комментариями к его поэзии. Эту же мысль высказывал и А.Ф. Лосев. Именно в стихах и поэмах Соловьев раскрывал то, что было скрыто рациональными схемами его философии. Верно и то, что на определенном уровне его общефилософские идеи изложены в поэтических произведениях. Многие стихотворные произведения философа являются яркими художественными иллюстрациями философского мировосприятия. [5] Космизм Соловьева может быть понят в контексте его учения о Софии Премудрости Божией (софиологии). В поэзии Вл. Соловьева софиология была трансформирована в софийно-эротический цикл, который и дает возможность понять сущность его космизма. Героиней названного цикла является Вечная женственность, «темного хаоса светлая дочь», как образно отметил Соловьев в одном из своих стихотворений. Влюбленность Соловьева в Софию как «образ красоты» божественного космоса способствовала стремлению «увидеть» ее. В поэме «Три свидания» можно про-

честь о том, как поэт в Москве, Лондоне и Египте созерцал свой «небесный образ».

*Не трижды ты далась живому взгляду,
Не мыслимым движением, о нет,
В предвестии, иль в помощь, иль в награду,
На зов души твой образ был в ответ.*

Философская лирика Соловьева иногда переходит в лирику любовную, которая свидетельствует о том, что чем напряженнее, чем глубже интимные переживания поэта, тем более тесно соприкасаются они с божественной красотой космоса, так как Вечная женственность, по его мнению, являет собой объективную красоту мира. Поэт и философ в эстетических категориях провозглашает тот факт, что внутреннее, личное глубочайшее чувство любви пронизано запредельным, трансцендентным, божественным. Человек испытывающий подлинное любовное чувство, экзистенциально переживающий красоту человека или природы, приближается к красоте божественного космоса, к мировой гармонии. Эстетизм космических переживаний Вл.Соловьева унаследовали символисты В.Иванов, А. Блок и другие русские поэты XX века.

Ученые Е.Н. Трубецкой и П.А. Флоренский также стремились дополнить и конкретизировать его эстетическими средствами. Их труды эстетического содержания появились в довольно сложное для нашей страны время, время социалистической революции и гражданской войны. Они стремились уберечь шедевры древнерусского зодчества и изобразительного искусства от варварского покушения атеистов, глумления и полного уничтожения. В своих произведениях они стремились показать глубинный духовный смысл русского Храма, вселенски – космическую суть церковной литургии и религиозной живописи, их неисчерпаемые возможности в духовном преображении человека. Конечно же их труды сегодня весьма актуальны для духовно-нравственного и эстетического совершенствования каждого человека, в особенности произведения П.А. Флоренского.

Вполне заслуженно в отечественной культуре П.А. Флоренский (1882–1937) признан личностью уникальной. В своем творчестве он как бы воплощал тот идеал целостного знания, которого искала русская мысль на протяжении всего столетия от Любомудров и славянофилов (В.Одоевского и А. Хомякова) до Н.Федорова и Вл. Соловьева. Павел Флоренский первым забил тревогу об опасности бездуховного пути развития общества.

Его пугало то, что универсальные духовные ценности, накопленные нашим народом за тысячелетие христианского мира, на четком круге вечных представлений о Вселенной, о Боге, о человеке, о добре и зле приходят в упадок, поэтому большинством людей стало овладевать чувство бессельности и пустоты [8]. В центре спасения мира от разрушения, по его мнению, стоит человек, которого он рассматривает в единстве с вселенной. В его концепции бытия космоса человек не противостоит вселенной, он родственен ей и представляет собой ее малую копию. В нем, как в зеркале отражается весь мир. В работе «Макрокосм и микрокосм» он пишет: «Гносеологически – все познаваемое нами есть нами усвояемое и в себе нами преобразуемое. Биологически – все, окружающее нас, есть наше тело, продолжение нашего тела, совокупность дополнительных наших органов. Экономически – все, возделываемое, производимое и потребляемое нами есть наше хозяйство. Психологически – все, нами ощущаемое есть символическое воплощение нашей внутренней жизни, зеркало нашего духа. Метафизически – это воистину есть то же, что мы, ибо будучи иным, оно не могло бы быть с нами связано. Наконец, религиозно – мир, образ Софии есть Мать, невеста и Жена образа Христова – Человека...» [7, С.233].

С точки зрения П. Флоренского, единство мира и человека существует на всех уровнях: «В Среде нет ничего такого, что в сокращенном виде, в зачатке хотя бы не имелось у Человека; и в Человеке нет ничего такого, что в увеличенных, – скажем временно, – размерах, не разрозненно не нашлось бы у Среды. Человек есть сумма Мира, сокращенный конспект его; Мир есть раскрытие человека, проекция его». [7, С. 234]. В названной работе он подчеркивает диалектическую связь человека и природы, что насилуя и губя природу, относясь к ней как к сфере технического производства, человек уничтожает свое живое подобие и в итоге – себя. Значит, лишь при любовном, бережном отношении к природе, к Миру человек сможет сохранить себя, ибо в основе преобразования мира лежит преобразование человека. Ведь в человеке, как в Космосе борются космические и хаотические силы, причем, под хаосом он понимает ложь, смерть, беспорядок, грех. Хаосу, который существует в душе человека, способны противостоять такие ценности мира, как вера, любовь и культура.

Позиция П. Флоренского о единстве макро– и микрокосма нашла подтверждение в современных научных исследованиях [8]. Например, довольно известный физик Д. Бон, основываясь на работах нейрофизиолога К.

Прибмана, утверждает существование корпускулярно-волновой голограммы организма человека, связанной с универсальной голограммой Вселенной и отражающей фундаментальные особенности строения голограммы универсума [см. подробнее 1]. Это же подтверждает лептонная гипотеза Б.И. Исакова, согласно которой лептонное биополе человека входит в лептоносферу Земли [2]. Об этом как раз и говорил П. Флоренский, называя ее пневмосферой, то есть «духосферой». Он высказывал предположение, что духовный покров земли тесно связан с душами живущих на земле людей, поэтому он называл ее не ноосферой, а пневмосферой.

Известный русский симфонист А. Скрябин (1871–1915) также стремился выразить средствами искусства космическое мироощущение человека, стремления к гармонии со светоносной вселенной и стихией огня. В этом глубинная суть музыкальных шедевров Скрябина – «Поэмы экстаза», «Поэмы огня», симфония №3, «Божественная поэма»/

Вера в теургическую, божественную, преобразующую силу искусства, способную изменить мир, особенно ярко проявилась в последний период творчества. С 1904 года он увлекается созданием религиозно-музыкальной космической «Мистерии», в которой Скрябин видел грандиозно-соборное действо – художественный акт, в котором нет ни музыкантов, ни слушателей, где все мыслимые способы воздействия на участвующих, в том числе все виды искусства, должны привести к переосмыслению космогонической истории – божественной и человеческой, создавая в конечном итоге впечатление воссоединения «мира» и «духа».

Все это должно было бы представлять великий синтез вселенского и человеческого духа, поэзии, красоты и гармонии природы. Скрябин сам писал стихотворные тексты к своим музыкальным произведениям, в которых так же четко присутствуют идеи космизма:

*Мгновенья пыл рождает вечность,
Лучит пространства глубину;
Мирами дышит бесконечность;
Объяли звоны тишину.*

Е. и Н. Рерихи в «Агни Йоге» тоже говорят о музыкальной структуре и ритмике космоса, ссылаясь на Пифагора и его учение о музыкальной гармонии чисел и небесных сфер. Они считают, что космос вообще направляет мир к овладению красотой, что эстетическая сущность космоса обуславливается гармонией материи и духа. Космическое мироощущение

пронизывает и живопись Н.Рериха. Философы подчеркивают, что не было и нет в истории мирового искусства такого художника, на чьих полотнах были бы столь «нечеловечески изображены нерукотворные звезды, таинственно и немигающее глядящие из глубины космоса и зовущие в его беспредельные дали».

Значительную роль в творчестве Рериха играют понятия «свет», «огонь», «сияние», которые входят в название известных картин, да и литературные произведения Рерихов пронизаны дыханием света и огня. Пожалуй, через все их произведения проходит мысль взаимосвязи и взаимовлияния жизни на Земле и космоса, а также крайняя озабоченность необходимостью совершенствования духовной культуры. В статье «Культура – почитание Света» он пишет: «Культура есть почитание Света. Культура есть любовь к человеку. Культура есть благоухание, сочетание жизни и красоты. Культура есть синтез возвышенных и утонченных достижений. Культура есть оружие света. Культура есть спасение. Культура есть двигатель. Культура есть сердце». [4, С.86] И далее Н.Рерих акцентирует, что там, где зародилась Культура, там ее уже нельзя умертвить. Можно убить цивилизацию, но Культура, как истинная духовная ценность, бессмертна. Рерихи утверждали, что Учение Живой Этики передано путем прямой трансляции Космическим разумом через посредничество Махатм – учителей человечества. Это учение представляет собой синтез религиозных, этических и философских размышлений. Философы отмечают, что разделы Живой Этики напоминают части единой Космической симфонии, где слышится «музыка сфер», борются и побеждают стихии Огня и Света.

В советский период идеи нравственно-эстетические идеи развивались в работах В. Хлебникова, А. Платонова, Н. Заболоцкого, Д. Андреева и многих других деятелей литературы, искусства, религии и философии. Например, Д. Андреев все события нашей истории рассматривает с позиции метаистории, то есть с высоты сверхчеловеческих сил, которые движут историей, распоряжаются конкретной историей. Метасобытия недоступны обычным людям. Их улавливают лишь избранные человечества – духовидцы, или вестники, такие, как Пушкин, Гоголь, Лермонтов, Толстой, Блок и др. Вполне очевидно, что творчество Д. Андреева близко традициям Н.Федорова, Вл.Соловьева и др. представителям русского космизма [9].

Таким образом, в русской художественной культуре XIX–XX вв. отражены поиски связи между истиной и смыслом человеческого существо-

вания. Сторонники этого направления видели высокую цель мирового процесса в достижении индивидуального бессмертия. Восприятие человека как существа космического пронизывало поэзию Ф. Тютчева, этику и живопись Рериха, прозу Одоевского. Представители этого направления озабочены проблемами сохранения равновесия между обществом и естественной средой [9]. Помимо этических следствий разложения связей человека со вселенной, русский космизм указывает на экологические (по Федорову, санитарно-гигиенические) последствия этого распада. Экологические проблемы являют нам мир не как материю, а как космос. Видимо, не случайно еще в 1913 году русский ученый Н.Умов пишет статью «О задачах развития техники в связи с истощением природных ресурсов». В этом же году С.Франк вводит в научный оборот специальный термин «ноократия», для обозначения нового этапа в отношении человека к природе. И, как видим, эти проблемы не только не решены, но и получили дальнейшее обострение, а представители художественной культуры и эстетического направления русского космизма ориентируют нас на гармоничное постижение мироздания, на поиск новых аксиологических оценок в понимании природы и нравственное отношение к ней.

Литература

1. Bohm D. Wholeness and the Implicate order. № V., 1980.
2. Искаков Б.И. Лептонная концепция мироздания – синтез науки и религии?// Наука и религия, 1992. № 4, № 5.
3. Одоевский В.Ф. Русские ночи. 1975.
4. Рерих Н.К. О вечном. М., 1991
5. Соловьев Вл. Стихотворения и шуточные пьесы. Л., 1974
6. Сухово-Кобылин А.В. Философия летания. ЦГАЛИ. Ф.438. onl .ed.xp.
7. Флоренский П.А. Макрокосм и микрокосм // Богословские труды. Сб.24.–М.,1983.
8. Суслов А.В. П. Флоренский об опасности бездуховного пути развития общества. В сборнике: Социально-гуманитарные науки: рефлексия современных реалий. Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. 2015. С. 57–60.
9. Этнокультурная модель общества в философии русского космизма как основание технократического развития XX века. В сборнике: Обще-

ство и экономика в зеркале современной науки. Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. ООО «ЭКЦ Интеллект». Москва, 2015. С. 13–34.

Suslov A.V.

ETHICAL and PHILOSOPHICAL IDEAS IN RUSSIAN ARTISTIC CULTURE of the XIX – XX centuries

This article analyzes the ethical and philosophical ideas in Russian artistic culture of the XIX – XX centuries the article shows that in artistic works of Russian poets and prose writers permeate the idea of unity of man and the cosmos, the concern about the conservation of the equilibrium between society and nature, perception of nature as values of the highest order. Glorified ideals involve deep moral transformation, a reconstitution of a new moral, aesthetic and ecological culture, responsive to the challenges of the next stage of cosmic evolution.

Keywords: cosmism, Russian cosmism, aesthetic art, cosmic evolution, spirituality, morality, culture.

Счастливец Р.А.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии,
r.schast@rambler.ru,
МПГУ, г. Москва

СУДЬБА ИСТОРИИ (ПЕРИПЕТИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ В XX ВЕКЕ)

В статье прослеживается трансформация образа и понятия истории в истории. Указывается на то, что «история» имела и имеет несколько смыслов, которые сохраняются до нашего времени. С момента возникновения истории в античности и вплоть до XVIII–XIX веков история воспринималась как рассказ о событиях. В XIX веке с возникновением методов критики источников история становится наукой. В XX веке, благодаря деятельности школы «Анналов», история становится полноценной гуманитарной дисциплиной. Постмодернизм возвращает истории ее исходный смысл рассказа, нарратива.

Ключевые слова: история, наука, школа «Анналов», постмодернизм, нарратив.

История – наиболее древняя из социально-гуманитарных наук. Историческое знание начало формироваться в античности в трудах Геродота, Фукидида, Плиния. Изначально слово «история» означало «исследование», «расследование», «узнавание». Его использует Платон (в диалоге «Кратил»), и на русский язык его переводят как «наука». Геродот впервые употребил слово «история» в значении, близком к современному, понимая под ним способ установления подлинности событий. Появление истории в античности стало символом развития гуманитарной методологии в это время [Счастливец, 2015, с. 319]. Позже «история» стала означать просто рассказ о событиях прошлого. Собственно, наукой история стала лишь в XIX веке. Именно тогда сформировался метод исторического исследования, предполагающий анализ источников, и возникла особая группа ученых, пользующихся этим методом – историки. Историческое исследование подразумевало не просто определение достоверности источника, но и объяснение хода, взаимосвязи исторических событий. Эти два компонента исторического знания впервые обнаруживаются у французских историков О. Тьери, Ж. Мишле, А. Тьера и других. На становление исторической науки XIX века

оказали влияние несколько тенденций. Во-первых, на историю оказывало мощное воздействие наследие Просвещения, обусловившее рациональное понимание исторического процесса. Это мощное влияние осуществлялось через гегелевскую концепцию всемирной истории и контовский позитивизм. Они обогатили историческую науку двумя фундаментальными принципами: идеей единства всемирной истории и идеей прогресса. Во-вторых, самосознание истории формировалось под воздействием романтического историзма, основателями которого можно считать Дж. Вико и И.Г. Гердера. Это направление основывалось на отрицании идей Просвещения и придерживалось идеи об индивидуальной обусловленности, самобытности культурно-исторического развития каждого народа. Рационалистическая, научная тенденция в конечном итоге превращается в позитивистскую историографию конца XIX – начала XX века. Позитивисты считали своей основной целью придание истории научного статуса по образцу естественных наук. Важнейшей задачей в связи с этим являлось для них определение достоверности исторического источника и установление на его основе исторического факта как прямого отражения содержания источника, т.е. описание событий «так как было на самом деле» (Ранке). Вторая главная задача позитивистской историографии заключалась в формулировании законов истории путем обобщения добытых исторических фактов. Однако, вторая задача так и не была выполнена; стало очевидно, что простого обобщения фактов недостаточно для выведения исторической закономерности. Поэтому позитивистская историография ограничилась созданием многочисленных трудов по всеобщей истории, в которых факты (преимущественно политической истории) просто располагались в хронологическом порядке, создавая простые причинно-следственные цепочки. Такие «всемирные истории» конструировались методом «ножниц и клея» [см. Коллингвуд, 1980, с. 245], с помощью произвольных комбинаций исторических свидетельств. Таким образом, основным достижением позитивизма в исторической науке стало открытие и определение достоверности огромного количества источников и накопление колоссального массива исторических фактов.

В конце XIX – начале XX века господство во многом выродившегося позитивизма приводит к кризису в исторической науке и исторической мысли в целом. Все чаще отвергается рационалистический идеал единства исторического процесса, под сомнение ставится сама возможность достоверного исторического знания. Возникают теории культурно-исторических

типов (локальных цивилизаций), наследники романтического историзма XIX века, базирующиеся на критике модели единой истории (Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби). В это же время появляются новые концепции исторического познания: историческая герменевтика В. Дильтея, неокантианство (В. Виндельбанд, Г. Риккерт), неогегельянство (Б. Кроче, Р. Дж. Коллингвуд) [см. Счастливцев, 2014, с. 29].

Собственно, критика источника, которая является основой исторического метода, начинает применяться в исследованиях нового послепозитивистского поколения историков, к которому относятся основатели школы «Анналов».

Школа «Анналов» занимает центральное место в исторической науке XX века. В ней были впервые поставлены проблемы исторического синтеза (получения комплексного знания об историческом объекте, который сам носит комплексный характер) и ментальности.

В начале XX века в исторической науке царил позитивизм. Основными принципами позитивистской методологии были рабское следование букве исторического источника, в котором виделась основа научного подхода к истории, и приверженность событийной, политической истории. Именно эти особенности позитивизма превращали исследование в сухое, поверхностное коллекционирование фактов из которых методом «ножниц и клея» (см. выше) собиралось историческое исследование.

В кругах молодых историков накапливалось недовольство позитивистской практикой изучения истории. Становилось очевидно, что исторической науке требуется методологическое обновление. Знаменем такого обновления становится журнал «Анналы социальной и экономической истории», основанный в 1929 году Марком Блоком и Люсьеном Февром. Группу их коллег и последователей, объединенную общими теоретическими и методологическими идеями, стали называть Школой «Анналов» или «Новой исторической наукой». Собственно, кроме журнала не существовало никаких организационных форм, объединяющих Школу «Анналов», да и само слово «школа» не используется представителями «Новой исторической науки». Однако последняя представляет собой нечто большее, чем просто влиятельное направление в истории. В рамках «Анналов» был сформирован современный образ исторической науки.

Основатели школы «Анналов» не просто разработали новую методологию исторического познания, они предложили новый взгляд на предмет

и стратегию исторического исследования. С их точки зрения историк не должен ограничиваться критикой источников, т.е. определением их достоверности. Нельзя слепо следовать за источниками, в соответствии с требованием позитивистов, и писать историю как простое отражение, пересказ содержания источников. Исследовательская деятельность историка должна быть активна, историк в соответствии со своими методологическими принципами организует свой материал. Историк должен задавать источникам «неудобные» вопросы, чтобы они открывали свои тайны. Источник должен говорить больше, чем написал в нем автор [см. Блок, 1986, 204]. Вся неполитическая история (экономики, социальных отношений, ментальности) реконструируется из бессознательного слоя источников. Таким образом, представители «Новой исторической школы» предложили новый, более тонкий инструментарий исторического исследования, что означало повышение уровня научности истории. В то же время подобный подход открывал принципиально новый план исследования общества в его историческом развитии. Социальные отношения, ментальность представала в своей бессознательной, объективной форме.

Конкретный метод исследования ранних анналистов (М. Блока и Л. Февра) – выяснение сущности исторического явления, проявляющейся в его наиболее развитых, типичных формах. Это напоминает веберовский «идеальный тип», исходная схема, в соответствии с которой выстраивается материал, а потом она многократно уточняется в ходе исследования. Увлечение причинами и «истоками», полагал Блок, часто уводит историка от истинной природы исторического явления. Блок активно боролся с «демонном истоков», считая, что определенный исторический феномен мог развиваться только в определенных исторических обстоятельствах, и неважно, что стало его причиной. («Люди похожи больше на свое время, чем на своих отцов»). Подобный подход подразумевает приоритет синхронического взгляда на историю над диахроническим. Синхроническое изучение истории становится главной исследовательской стратегией для школы «Анналов». С этой точки зрения, исторический феномен никогда не может быть объяснен вне его времени [см. Там же. С. 22].

История для «Анналов» не цепь событий, а комплекс проблем, и изучать следует, по мысли Февра и Блока, не события, а проблемы. Настоящий историк оперирует историческими структурами и целостностями. Поэтому изучаемая эпоха должна рассматриваться в комплексе всех факто-

ров. Приступая к работе, историк исследует среду, условия, в которых жили люди, средства коммуникации, состояние техники, плотность населения, продолжительность жизни и т.д. Заканчивает же он искусством, философией и политикой.

Другой важнейшей методологической особенностью Школы «Анналов» с момента ее основания является стремление к историческому синтезу, когда история изучается как взаимосвязь различных уровней от поверхностного политического (событийного) до глубинного, ментального, социального и экономического. Целостность видения истории, «тотальная», «глобальная» история – характерны для «Анналов». Идеология «Анналов» подразумевала и другой синтез, междисциплинарный. М. Блок утверждал, что узкий специалист не может быть полноценным историком. Главный синтетический принцип анналов состоит в том, чтобы в историческом исследовании отображать целостность человека в единстве его экономических, социальных и духовных проявлений. Для того чтобы писать живую историю, в которой действуют живые люди требуется всестороннее исследование эпохи, начиная с природной среды, ландшафта, климата, заканчивая бытовыми условиями.

При этом системное единство различных слоев истории обеспечивает ментальность. Слово *mentalite*, введенное Февром и Блоком трудно перевести, и в целом оно означает «умонастроение», «мыслительные установки», «коллективные представления», «воображение», «склад ума», «видение мира» [см. Гуревич, 1993, 60]. Ментальность – это способ видения мира, неотрефлексированный уровень общественного сознания, по сути, общественная психология. На этом уровне мысль не отделена от чувств, эмоций, культурных установок сознания. Здесь даже мысль нельзя назвать мыслью.

Историки позитивистской ориентации рассматривали человеческие действия только с точки зрения их разумности. Заслуга анналистов состоит в исследовании массовых иррациональных движений, поступков как проявлений коллективной психологии. Основатели «Анналов» утверждали, что социальная психология выражается в обрядах и символах. Они – составная часть целостной исторической картины и одновременно план выражения массовых настроений, важнейший источник для исследования социальных отношений в истории. Чем общество древнее, тем большую роль в нем играет коллективное бессознательное, и, следовательно, тем важнее становится исследование исторической ментальности. Это прекрасно показал Блок в

книге «Феодальное общество» на примере формирования ментальности феодального класса. Важным инструментом исследования ментальности, коллективного бессознательного является анализ языка источников, значений, которые вкладываются в слова, семантических сдвигов и т.д.

Исследование ментальности не означает изучение жизни выдающихся исторических персонажей. Представители анналов отказываются от истории «великих людей». Обращение к историческим личностям оправдано только как характеристика массовых настроений. М. Блок никогда не писал о политической истории, Л. Февр, посвятивший многие свои труды историческим персонажам искал в их образах проявления духа времени, коллективной ментальности. Так или иначе, анналистов интересовали, прежде всего, массовые социальные процессы.

Все это означало новое отношение к историческому источнику. Л. Февр и М. Блок подошли к важному для исторического исследования выводу: «историк должен стремиться к тому, чтобы обнаружить те мыслительные процедуры, способы мировоззрения, привычки сознания, которые были присущи людям данной эпохи и о которых сами эти люди могли и не давать себе ясного отчета, применяя их как бы «автоматически», не рассуждая о них, а потому и не подвергая их критике. При таком подходе удалось бы пробиться к более глубокому пласту сознания, теснейшим образом связанному с социальным поведением людей, «подслушать то, о чем эти люди самое большее могли только «проговориться» независимо от своей воли» [Там же. С. 48]. Такой взгляд на источник открывает историку глубинные пласты истории. Эти коллективные бессознательные структуры ментальности пронизывают всю историческую толщу, они определяют поведение людей в истории, устанавливают границы их социального поведения. Определяющее значение при этом имеют культура, традиции и язык.

Ментальность оказывается универсальным связующим звеном между социальной и духовной историей. Человек не может выйти за пределы своей ментальной культуры или «цивилизации». Историк в поисках этой подчиненности, необходимости приходит к объективности в истории. При этом важнейшей особенностью ментальности является ее устойчивость, стабильность в течение длительного времени. По выражению Ф. Броделя – это «темницы, в которых заключено время большой длительности».

Различные детерминации жизни людей всегда опосредуются их сознанием, преломляются в ментальности, приобретают символический

смысл, воплощаются в социальном поведении, которое связывает «базис» и «надстройку», экономический, социальный и духовный уровни истории. Проявление ментальности – суеверия, предрассудки – проявления «темноты» и «непрозрачности» истории. И эта «непрозрачность» ментальности, как не странно, усиливает объективность исторического исследования. В связи с этим М. Блок говорил, что самое глубокое в истории – это также и самое в ней достоверное.

Марк Блок применил метод исследования ментальность в социальной и экономической истории. В формах общественного сознания он видел выражение социальных отношений, частью которых являются и производственные отношения. Блок показал в своих исследованиях, что даже конфигурация крестьянских полей в Средние века, контуры которых сохранились почти до наших дней, не может быть объяснена одними особенностями техники обработки земли того времени, она во многом определялась и коллективистской психологией крестьянства, что стимулировало чересполосицу.

Представители школы «Анналов» всегда много внимания уделяли исследованию языка исторической эпохи, которое дает особенно много для понимания истории, ментальности человека в истории. «Анналистов» можно считать основателями семиотического направления в исторической науке. Они показали, что исторический источник, стоящая за ним система ментальности может рассматриваться как знаковая система. Семиотическое исследование проникает в ментальность, т.е. «подсознание» культуры, «в тот пласт, где личностная и творческая свобода ограничивается и направляется имманентными закономерностями знакового поведения, присущими данной культуре» [Там же. С. 10].

Школу «Анналов» можно считать и первой школой социальной истории в современном смысле слова. «Анналисты» первые поставили вопрос о социальном исследовании истории. В центре их внимания общество как целостная система, а также его подсистемы: социальные группы и слои, их взаимодействие, их роль в экономических и культурных структурах. Историческая наука должна, по их мнению, активно использовать методы других общественных наук и прежде всего социологии. Исторический подход к обществу подразумевает взгляд на него через призму человеческого, ментального. Общество в истории видится как целостность, как цивилизация. И на первое место в социальной истории для «Анналов» выходит проблема социально-культурного синтеза, центром которого является человек в обществе.

Социальность пронизывает любое историческое исследование, будь то историей семьи, моды тюрьмы или войны. Поэтому социальная история имеет двойственную природу: с одной стороны, это история социального, т.е. направление в исторической науке, с другой это история общества вообще, т.е. вся историческая наука, если ее рассматривать как социальную дисциплину.

История как социальное взаимодействие людей, как социальная наука. Интерпретация истории как социальной дисциплины возникла еще в XIX веке, что и обусловило ее научный статус. Исторический процесс стал пониматься как взаимодействие человеческих общностей. Но в это время в исторической науке еще не существовало достаточно разработанных методов социального анализа. Они появляются в XX веке не только за счет заимствования из социологии. Исследования общества как особого объекта развиваются за счет всего массива социального знания, всех социальных наук в целом.

Социальная история как особое направление начинает интенсивно развиваться во второй половине XX века. В рамках этого направления была поставлена задача интерпретировать историю в социологических терминах и понятиях (социальные группы и общности, социальные отношения, социальный статус и т.п.).

Появление социальной истории означало окончательный разрыв с традиционной историей XIX – начала XX века, который обозначился еще в методологии школы «Анналов», и переход на откровенно социалистические позиции с опорой на социологию, т.е. стремление вывести историю на новый, более высокий уровень научности. В реализации этого стремления большую роль играл принцип междисциплинарности, теснейшего взаимодействия истории с другими социальными науками, использование их методологии в исторических исследованиях, создание пограничных дисциплин со своими особыми объектами. В 60–70 годах в истории активно используются количественные, статистические методы (клиометрика), методы социологии и демографии. Предметом исторического исследования становятся социальные структуры конкретных обществ в истории, система социального взаимодействия больших и малых групп в них. Происходит поиск и исследование «синтетических» объектов, таких, например, как средневековый город с его окружением (урбан-история).

Социологический подход позволил углубить и детализировать исследование, распространить его на более мелкие и сложные структуры и явле-

ния: семью, общину, цех, различные маргинальные группы и прослойки и т.д. Социологические методы активно использовались уже на эмпирическом уровне исследования при получении исторических фактов, их социологической обработке. Однако заимствование теоретических положений из социологии приветствовалось не всеми историками. Многие справедливо указывали на недостаточную разработанность последних и применимость их к изменяющимся во времени историческим объектам. Одновременно и социология обогащалась за счет новых подходов, почерпнутых из истории. Но в целом влияние шло в одностороннем порядке от социологии к истории.

В 70–80 годах социально-исторические исследования приобретают явный антропологический уклон. Социальная история обращается к человеку [см. Счастливцев, 2010, с. 185]. Меняется и характер междисциплинарных взаимодействий. Приоритет отдается социальной и культурной антропологии, социальной психологии. Основным объектом изучения становится *человек в истории*, его связи в малых и больших социальных группах, его мировоззрение и повседневное мировосприятие, т.е. антропологический образ, аспект культуры. Культурные традиции стали рассматриваться как своеобразные программы социального поведения людей в истории. Это означало возвращение к исследованию ментальности, которое было начато еще основателями школы «Анналов». История ментальности должна была органично соединиться с социальной историей в узком смысле и стать частью социальной истории в широком смысле, что подразумевало социологическую интерпретацию ментальности как совокупности коллективных представлений, социально-психологических установок и ценностей, обычаев и традиций, символических систем, социально обусловленного поведения (поведенческих стереотипов) в рамках определенной социальной группы или общества в истории. Решение проблемы синтеза в истории постепенно перешло от сциентистской социальной истории структур к антропологически ориентированной истории или исторической антропологии. При этом основа исторического синтеза виделась в ментальности, которая опять становится центральным связующим звеном многослойной исторической реальности.

В 80–90-е годы появляются новые жанры антропологической социальной истории: микро-история, история повседневности, гендерная история, психоистория, история идей. По большому счету социальная история слилась с историей вообще, в ней уже отсутствует сциентистская социологиче-

ская направленность 60-х годов. Некоторые исторические работы стали походить на исторический рассказ или роман. Особенно это характерно для микро-истории, например, знаменитая работа Э. Ле Руа Ладюри «Монтайю» [см. Ле Руа Ладюри, 2001]. Одновременно за счет сокращения глобальности произошло углубление исследования. чрезвычайно популярная в 80-х годах микро-история представляет собой локальную историю какого-нибудь местечка (деревни, города), конкретной семьи или отдельного человека на протяжении определенного исторического периода. При этом рассматриваются в комплексе природно-географическая среда, хозяйственное, социальное, демографическое, политическое окружение, идеология, быт, ментальность, отношения полов и т.д. Центром всей этой системы оказывается локальный исторический объект, локальная историческая общность, человек с его переживаниями, представлениями, опытом и свободой, чью биографию и создает историк. Подобный исторический микрообъект становится своеобразной призмой, через которую исследователь смотрит на общество в истории. Новая социокультурная история (культурная история социального в противоположность социальной истории культуры), таким образом, предполагает встречное движение по двум исследовательским направлениям: от индивида к социальной среде и наоборот. Такой подход подразумевает новое решение основной задачи исторического познания: упрочение связи коллективных и индивидуальных исторических субъектов, исторических индивидов и общностей в пространстве культуры.

Современная социальная история уже не основывается на изначальной строгой заданности социальных групп (классов), составляющих общество в истории. В процессе исследования такие группы и общности выстраиваются из социальных отношений конкретных людей на различных уровнях: хозяйственном, символическом, ментальном, политическом. Социальные группы оказываются «прозрачными» конструкциями, в которых просвечивают образующие их реальные человеческие отношения и связи, дискурсивные и социальные практики. Микро-исторические методы (история изнутри) исследования комбинируются с макро-историческими (история снаружи). Социальная история как отдельное направление практически слилась с историей вообще. Последняя окончательно утвердилась как социальная дисциплина, но понятие социальности в ней приобрело особый культурно-антропологический характер.

Историческая наука 70–90-х годов испытала на себе ряд влияний. Одной из существенных тенденций, оказывающей до сих пор подобное влияние является *постмодернизм*. Собственно, постмодерн в истории появляется как реакция на постмодерн философский, т.е. как результат идейных трансформаций культуры второй половины XX века. Однако в историческом познании он стимулировал возобновление прежних дискуссий о познаваемости истории. В первую очередь подверглось критике понятие исторической реальности как предмета исследований историка. Приверженцы постмодерна утверждали невозможность адекватного отражения истории, объявляли историческую реальность особой метафорой, тестом, за которым или ничего нет вообще, или это нечто остается непознаваемым. Такое положение является следствием исходного разрыва между языком источника и языком исследователя. Понимание истории в качестве текста стало началом так называемого «лингвистического поворота» в исторической науке. История, с точки зрения постмодерна, является частью литературы, историк выступает как писатель, произвольно организуя материал источников в соответствии со своим замыслом, системой образов. При этом он пользуется литературными приемами, совокупностью фигур и тропов (метафора, метонимия, ирония и т.п.) для воздействия на читателя, для создания «эффекта реальности». Постмодернисты изучают классические тексты историков прошлого и выявляют подобные литературные приемы и жанры, в которых они написаны (роман, трагедия, комедия). Пионером такого подхода к истории стал Х. Уайт со своей знаменитой книгой «Метаистория» [см. Уайт, 2002]. Другим следствием «лингвистического поворота» является нарративизм. История как часть литературы представляет собой рассказ о событиях, нарратив, причем рассказ признается наиболее органичной формой отражения истории, т.е. изменений во времени [см. Рикер, 1999]. Постмодерн возник, как стремление до конца изжить сциентизм в истории. Поэтому его представители отрицают какую-либо границу между научной (специальной) и популярной историей. Историк должен отказаться от специального языка (он во многом просто придуман) и писать историзированные романы для массового читателя, интересующегося историей. Историк не судит (исследует познает), а описывает. При этом сам он находится не в приоритетном положении (макронарративе) по отношению к культурно-исторической эпохе. Они оба внутри истории, и оба равны перед ней. Поэтому задачей историка является наибо-

лее точная передача языка и мышления людей в истории в словах и понятиях соответствующей исторической эпохи.

Очевидно, что такая позиция стала следствием общего культурно-антропологического поворота в исторической науке конца XX века [см. Счастливец, 2003, с. 175]. Расщепление единой истории на все более мелкие части, стремление к микроисторическому исследованию, нарративизм – это характерные черты нового образа исторического познания в конце XX века.

Потеряв единую историю как процесс, через разрыв истории и рассказа [см. Рикер, 1999] человек обрел историю-знание, историю-науку. Именно здесь начинается распад исторической среды, который в наше время затронет и саму историческую науку. Неожиданно в разрывы истории, спровоцированные разумом в XX-м веке, хлынули непрозрачные для него потоки Истории.

История еще в XIX веке стала восприниматься и как абсолютная (внутренняя и внешняя) действительность, жизнь, абсолютная эмпирия (поток событий), относительность, движение и как глубинная, непрозрачная основа всего (бессознательное, жизнь как основание самой себя), абсолютность, неподвижность. Конечное (человек историчен) и бесконечное («кануть в историю») одновременно.

История в XX веке стала рассматриваться уже как *эпистемологическая* (познавательная) среда гуманитарного знания. Из истории рождались новые социальные и гуманитарные науки. Как и предмет философией в Новое время, предмет истории начинает распадаться, *распочковываться*, рождая новые гуманитарные науки. Внешне это выглядит как два параллельных процесса: история использует методы других (новых) дисциплин, а последние «вырастают» из истории, «забирая» ее проблематику. Это касается, прежде всего, социологии, культурологии, антропологии, политологии.

Изначальная комплексность истории, ее склонность к распаду, распочкованию проявляется уже в многозначности самого слова «история». Нас будет интересовать только два его значения: «история» как процесс общественного развития (Всемирная история) и «история» как наука, исследующее это развитие. О древности и синтетичности истории говорит и третье значение «истории» как рассказа, повествования. Видимо в мифологическом сознании событие и рассказ о событии совпадали, а позже «рассказ» превратился в литературу и науку.

История как среда распадается по нескольким направлениям. Прежде всего, на более «мелкие» дисциплины. В связи с этим возникла точка зрения, согласно которой история вообще не укладывается в рамки классификации наук по предмету и методу. Следствием чего было ее исключение из числа наук вообще или «раздувания» ее за счет чуть ли не всей социально-гуманитарной сферы.

Обозначилось и третье направление распада истории как эпистемологической среды гуманитарных наук. История – особая социо-гуманитарная наука, совмещающая в себе два типа предметности: социальную и гуманитарную. Она исследует общество, но через источники – тексты. Кроме того, история, как было сказано выше, может рассматриваться как основание гуманитарного и даже всего научного знания, ведь основание часто ищут в прошлом (образ прошлого, который создает история это и есть основание).

Существует история в узком смысле (наука) и широком смысле (исторические представления, сознание и т.д.) смыслах. История как наука – вершина айсберга. Она не может существовать вне своего ненаучного основания, которое служит и основанием гуманитарных наук. Исторические элементы (историческое сознание) присутствовали в мифе, потом история выступала как часть литературы. Появление истории как науки в XIX веке не устранило из нее ее свойств среды и основания. В наше время история превращается в познавательную среду гуманитарных наук, а исторический метод (анализ источников) в общегуманитарный метод.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: основная особенность истории как *среды* знания заключается в том, что историческая наука включает в себя (подразумевает) свое основание в виде вне-научных представлений об истории, т.е. став наукой история не отбросила их. Они необходимы ей именно как науке. Но эти основания являются вместе с тем и общегуманитарными основаниями. Таким образом, функционирование истории как эпистемологической среды гуманитарного знания, обусловленное ее происхождением, определяет ее противоречивое положение в системе научного знания.

Литература

1 Блок М. Апология истории или ремесло историка. – М.: Наука, 1986. 253 с.

2 Гуревич А.Я. Исторический синтез и школа «Аналов». – М.: Индрик, 1993. 327 с.

3 Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. – М.: Наука, 1980. 488 с.

4 Ле Руа Ладюри Э. Монтайю, окситанская деревня (1294–1324). – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. 541 с.

5 Рикер П. Время и рассказ. – М.; – СПб.: ЦГНИИ ИНИОН РАН : Культурная инициатива : Университетская книга, 1999. – 313 с.

6 Счастливцев Р.А. Вперед, к Канту! Феноменология чистого разума // Преподаватель XXI век. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 26–33.

7 Счастливцев Р.А. Историко-философские интерпретации скептицизма в связи с его методологическим потенциалом в гуманитарном познании. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4-1. – С. 318–323.

8 Счастливцев Р.А., Копосов Н.Е. Как думают историки. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 326 с. // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 175–176.

9 Счастливцев Р. А., Смирнова Н. М. Социальная феноменология в изучении современного общества. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009, 400 с // Вопросы философии. – 2010. – № 6. – С. 183–186.

10 Уайт Х. Метаистория. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. – 528 с.

Schastlivtsev R.A.

THE FATE OF HISTORY. (THE VICISSITUDES OF HISTORICAL KNOWLEDGE IN THE TWENTIETH CENTURY)

The article traces the transformation of the image and notions of history in history. Indicates that "history" has had several meanings that persist to our time. Since the emergence of history in antiquity and until the XVIII–XIX centuries history has been perceived as the story of the events. In the XIX century with the emergence of methods of criticism of sources of history becomes a science. In the XX century, thanks to the activities of the school of «annals», the history becomes a full-fledged humanitarian discipline. Postmodernism returns the history of its original sense of story, of narrative.

Keywords: history, science, the school of «annals», postmodernism, narrative.

Флёров О.В.,

кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель заведующего кафедрой психологии,
педагогике и социально гуманитарных дисциплин,
olegflyoroff@yandex.ru,
Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТОРОНЫ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В XXI ВЕКЕ

В статье рассматриваются основные философские аспекты межкультурной коммуникации и изучения иностранных языков, в том числе когнитивные и ценностные. Сделан вывод о невозможности овладения иноязычной коммуникативной компетенцией без осознания преподавателями и студентами философской и социокультурной значимости иностранного языка и межэтнического общения на нём.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; глобализация; философия; языковая картина мира; психология; психолингвистика; язык.

В последние десятилетия при обсуждении проблем изучения иностранных языков не обходится без упоминания межкультурной коммуникации. Она стала одним из феноменов, ознаменовавших вторую половину XX века и проникших во все сферы жизни общества, причём не только в гуманитарную, но и в экономическую, и даже отчасти в техническую. Сегодня межкультурная коммуникация это не просто процесс взаимодействия представителей разных культур, но и междисциплинарное знание, которое служит парадигмой исследований фактически во всех гуманитарных науках. Несмотря на то, что диалог культур изучается далеко не только с языковых позиций, именно его лингвистические аспекты представляются одними из центральных, так как язык служит основным средством общения людей. В лингводидактике межкультурная коммуникация сегодня является не просто парадигмой научных исследований, но и основной целью обучения и изучения иностранных языков [4, с.106–107; 8, с.46–48; 11, с. 157]. Коммуникативная ориентация данного педагогического процесса берёт свое начало в 1960-х годах, когда в лингвистике, а затем и в самой лингводидактике стали исследоваться экстралингвистические условия и обстоятельства общения. Такой подход стал фактически альтернативой распространённой в середине

XIX века в лингвистике идее системности и основанного на ней «уровневого» или «структурного» обучения неродному языку, которое полностью копировало структуру самого языка и его образ.

С тех пор за полвека в обучении иностранным языкам произошли существенные изменения: появилось (и до сих пор появляется) огромное количество методик, подходов и технологий преподавания иностранного языка, в том числе и авторских. Они различаются, но всех их объединяет ярко выраженная прагматическая направленность, ориентированность на общение и речевую деятельность. Сегодня ориентация на межкультурную коммуникацию выступает в качестве признака практического обучения иностранному языку в противовес теоретическому его анализу как системы. Идея коммуникативности прописана и в Госстандартах образования всех уровней, она стала обязательной «визитной карточкой» современных методистов и признаком хорошего всех преподавателей.

С другой стороны, хотя иностранные языки изучаются в обязательном порядке всеми людьми в нашей стране и в школе, и в вузе; в реальные, а тем более в регулярные межкультурные контакты на них вступает всё же достаточно маленький процент россиян. В свете идей практической и коммуникативной ориентированности в лингводидактике может сложиться впечатление, что если человек владеет иностранным языком, но при этом не вступает во взаимодействие с представителями других культур на нём, эти знания для него совершенно бесполезны.

Кроме того поскольку глобализация уже довольно давно стала «парадигмой почти всего» [5,7], идеи об ориентации на межкультурное взаимодействие для практического обучения иностранным языкам стали настолько очевидными, что могут уже восприниматься как своего рода методические клише.

Именно поэтому представляется важным осмысление изучения языков не только как получения инструмента для решения коммуникативных задач, но и как приобретения самоценного знания.

Философскими основаниями этих аспектов служит рефлексия языка как явления в целом. Культурный же обмен с философских позиций рассматривается в первую очередь с точки зрения ценностей (аксиологической) и с точки зрения познания (гносеологической). Вопросы сущности языка рассматривались различными философами и филологами во взаимосвязи с сознанием, мышлением, речью и в частности с культурой. В. фон Гумбольдт

полагал, что, не соединяя мысль с членораздельным звуком, человек не может чётко выразить себя. Его духовная деятельность воспринимается окружающими настолько, насколько он может выражать себя в звуках. Таким образом, именно в речи объективируется мышление. Центральным в концепции Гумбольдта предстаёт учение о тождестве «духа народа» и его языка. Язык является не материалом, который можно обзреть в его совокупности, а вечно порождающим себя организмом. Такое понимание духа имеет общее с Гегелевской трактовкой, согласно которой дух понимается как абсолютная идея, природное начало, нечто, наделённое самостоятельным существованием [2, с. 173–179]. Гумбольдт считал, что структура языка не детерминирует ни мышление, ни речь, которая является полностью творческим процессом. Язык тесно связан с духовным развитием человечества и отражает в себе каждую стадию его культуры, запечатляя в себе социокультурный опыт нации.

В работе А. Вежбицкой «Язык. Культура. Познание» обосновывается положение о том, что концептуализация окружающего мира, которая заложена в языке отражает особенности культуры и своеобразие национального характера её носителей, следовательно, языком задаётся своя картина мира, и все значения являются антропоцентричными и этноцентричными. Анализ концептуального устройства естественного языка позволяет составить представление об уникальных и специфических особенностях мировидения представителей разных культур, то есть именно о том, что Гумбольдт называл «духом народа». Э. Сепир полагал, что языки различаются своими языковыми картинами мира и, таким образом, люди говорящие на разных языках имеют разные типы мышления и представляют мир сквозь призму своего родного языка [10, с. 225]. То есть, по его мнению, мышление детерминируется языком. Языковые концепты – нечто большее, чем просто единицы обработки, передачи и хранения информации. Они являются образованиями, отражающими культурно обусловленные представления человека о мире. Они выражают национальное мировидение и этническую языковую картину мира, а с другой стороны – отражают познавательный опыт, связанный с человеческой деятельностью.

Л. Витгенштейн [1] полагал, что невозможно вообще выявить априорную структуру языка, им подчёркивалось многообразие способов употребления слов и выражений. При этом значение слово получает только в контексте, который Витгенштейн называл «языковой игрой», идущей по прави-

лам «лингвистического сообщества». К его идеям восходит известный в лингводидактике постулат о том, что слова лучше всего запоминаются в контексте. Действительно, постоянно видя иностранное слово в контексте и понимая его, человек не всегда может быстро сказать, что оно означает по отдельности, то есть мгновенно провести соответствие между «априорным» родным словом и иноязычным, притом что смысл контекста понимается быстро и правильно.

Можно привести другие примеры, в частности теорию М. Хайдеггера [9], где язык связывается с категорией бытия и называется «вселенной сущего»; все они будут демонстрировать, что язык – для человека значительно больше, чем просто инструмент общения, каким он предстаёт в практической методике его преподавания. При этом возникает вопрос: как в философском смысле обогащает личность владение именно иностранным языком, ведь изучая его, человек, как правило, уже в совершенстве пользуется своим, следовательно, может при желании и без того оценить силу языка в целом.

Ф. Феллини однажды заметил, что другой язык – это другое видение жизни, Карл V говорил, что человек столько раз является таковым, сколько языков он знает, а, по мнению И. Гёте, сколько языков знает человек, столько раз он живёт. Другой язык позволяет приобщиться к другой культуре, к «другому бытию», к другому «духу народа», хотя вряд ли полностью постигнуть его.

В практике часто замечается, что одна и та же книга, прочитанная на разных языках, воспринимается совершенно по-разному, причём речь идёт не о содержании книги, а именно об образах, которые формируются в сознании на разных языках. Учитывая, что в данном случае всё равно они передают человеку одни и те же смыслы, можно говорить о том, что образ самого языка, его колорит оказывает на психику влияние вне контекста информации, которая кодируется им.

Некоторые преподаватели вместо выражения «выучить иностранный язык» специально употребляют словосочетание «освоить иностранный язык». В синониме «освоить» значительно меньше императива, и он несёт в себе весьма глубокий смысл. Действительно, мы можем осваивать культуру, познавая её, но не можем её выучить.

Когнитивный аспект межкультурной коммуникации выражается в том, что во взаимодействии человек познаёт иную культуру и одновременно пользуется этими знаниями в процессе. Для успешного ведения диалога

необходимо владеть не только языковой, но и концептуальной системой, о которой уже говорилось в статье, включающей представления, навыки, ценности и нормы как обыденной, так и специальной социокультурной областей, в том числе, знание норм и правил общения.

В практике обучения иностранным языкам эти идеи находят выражение в обосновании методической ценности лингвострановедческого и культурологического материала о стране (странах) изучаемого языка.

Аксиологический аспект межкультурной коммуникации заключается в том, что она должна приводить к консолидации народов и миру без этнических конфликтов, что является общечеловеческой ценностью. Умение понять другого, поставить себя на его место, несмотря на межкультурные различия; принять его точку зрения, обусловленную культурными особенностями, даже в случае несогласия с ней; а также восприятие других культур без стереотипизации и этноцентризма – показатели межкультурной чувствительности – качества, которое формируется, когда человек достигает высокого уровня межкультурной компетенции [6, с. 1–10].

Формирование этих качеств – важнейшая педагогическая задача в современном поликультурном мире. Для России она ещё более актуальна после перехода от знаниевой педагогики к компетентностному подходу, в частности в высшей школе, в которой теперь практикуется европейская двухуровневая система образования [3, с 2–3]. Компетенции подразумевают не только знания, умения и навыки, но и определённые личностные качества, при этом коммуникативная и межкультурная компетенции отражены во всех образовательных стандартах. Данная задача может и должна решаться средствами почти всех учебных дисциплин, а также воспитательным потенциалом образовательных учреждений всех уровней, однако, именно обучение иностранному языку является наиболее удобным для этого педагогическим процессом. Когнитивные и ценностные аспекты языка и межкультурной коммуникации тесно переплетаются в нём, при этом достижение практических задач невозможно без понимания обучающимися и тем более самим педагогом социокультурной и философской значимости иностранного языка и межэтнического общения на нём.

Литература

1. Витгенштейн Л. Культура и ценность. О достоверности. – М.: АСТ, Астрель, Мидгард, 2010. – 256 с.

2. Гатиатуллина Э.Р., Гусев Д.А. Философия. Московский университет им. С.Ю. Витте. – Москва, 2015. – 294 с.
3. Барт Т.В., Рибокене Е.В., Алямкина Е.А. Роль моделей организационного поведения в управлении качеством образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 818.
4. Кондрашова О.А., Лазуткина Л.Н. Роль внеаудиторных форм обучения русскому языку в совершенствовании речевой компетентности иностранных военнослужащих // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 1. – С. 106–111.
5. Коробкова Ю.Е. Евразийство и освоение Арктики // Современные проблемы использования морских акваторий и прибрежных зон. – 2015. – С. 187–192.
6. Пробин П.С. Поликультурное образование как социально-педагогическое явление в контексте проблематики межкультурной коммуникации // Человек и культура. – 2015. – № 1. – С.1–21.
7. Рибокене Е.В. Институциональная среда постиндустриального информационного общества. В сборнике: Инновационное развитие общества: условия, противоречия, приоритеты. – Москва, 2014. – С. 121–125.
8. Рыбакова Н.А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации // Филология: научные исследования. – 2015. – № 1. – С. 46–53.
9. Хайдеггер М. Бытие и время. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
10. Чубукова Е.И. Когнитивные аспекты межкультурной коммуникации // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – Т. 190. – С. 221–228.
11. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

Flerov O.V.

AXIOLOGICAL AND GNOSEOLOGICAL ASPECTS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN XXI CENTURY

The article reveals principal philosophical aspects of learning foreign languages: cognitive and axiological. The author comes to a conclusion that acquiring communicative competence is impossible without students and teachers being aware of philosophical and cultural significance of a foreign language and communication in it.

Keywords: intercultural communication, globalization, philosophy, language world picture, psychology, psycholinguistics, language

УДК 378.126

Фролова А.А.,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики,

strunya@yandex.ru

МПГУ, г. Москва

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Каким образом возможна минимизация возможных мировоззренческих искажений в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла в высшем учебном заведении? Поиску ответа на этот вопрос посвящена исследовательская работа автора. Новизна предлагаемых выводов состоит в том, что скептицизм как философская позиция представляет собой позитивный мировоззренческий нейтралитет, который позволяет преподавателю социально-гуманитарных дисциплин наиболее адекватно изложить различные научные, философские, религиозные и т.п. интерпретации мира и человека.

Ключевые слова: мировоззрение, знание, образовательный процесс, социально-гуманитарные науки, скептицизм, изостения, атараксия, истина.

Единственно верного философского учения по всей видимости не существует. Скорее всего никто не сможет утверждать, что на метафизические вопросы возможно ответить [1]. Утверждение обратного несомненно будет лежать в русле конвенционального понимания истины. Эпистемологический анархизм П. Фейерабенда конечно же не является единственно верным методологическим принципом, но он, по крайней мере, не претендует на его роль, а является лишь средством (как и у античных скептиков) разрушения

интеллектуального догматизма и «самообольщения». Монополизация истины не означает ее открытие, а провозглашение некой концепции в качестве «правильной» не делает ее таковой, утверждают скептики и представители эпистемологического анархизма [2]. Монополизация истины, как то ни удивительно, на первый взгляд, означает именно отказ от ее поиска и признание в ее недостижимости, т.е. – признание агностическое, но являющееся не сознательным, а бессознательным; таким образом, монополизация истины, или догматизм является своего рода бессознательным агностицизмом. Последний (агностицизм) же может быть также осознанным и, вместе со скептицизмом, представлять собой основу для философской выдержанности, концептуального равновесия и мировоззренческого нейтралитета [3].

В смысловых рамках такого рода интеллектуальной установки можно рассматривать различные научные теории, философские концепции, религиозные верования и установки обыденного сознания в качестве различных и многообразных интерпретациях мира, человека, общества, сознания и познания, которые могут не иметь не только прямого, но и вообще – никакого отношения к действительности, как таковой.

Если речь идет о преподавателе как среднего, так и высшего учебного заведения (особенно – социально-гуманитарных дисциплин), то проблема истины и связанная с ней мировоззренческая ориентация личности и ее (ориентации) роль в его профессиональной деятельности становится настолько же значимой и актуальной, а также – достаточно сложной и не имеющей общепризнанного и однозначного решения [4]. Именно тем, что студентам не только передается определенная сумма теоретических знаний, но также у них формируются умения самостоятельно ориентироваться в бескрайнем океане идей и учений, созданных различными мыслителями, и определяется мировоззренческое значение вузовских дисциплин социально-гуманитарного [5].

Формирование мировоззренческих установок учащихся пусть не всецело, но во многом зависит от преподавателя социально-гуманитарных дисциплин. Последний же сам является сторонником какой-либо интеллектуальной традиции, придерживается некой мировоззренческой парадигмы, является так или иначе адептом какого-то философского учения. Таким образом, мировоззренческая позиция преподавателя в значительной мере влияет на его профессиональную деятельность. Его мировоззренческие и идейные предпочтения, вне сомнения, в большей или меньшей сте-

пени повлияют как на то, что именно он расскажет студентам, так и на то, каким именно образом он это сделает [6]. Его же учебно-образовательная деятельность так или иначе повлияет на формирование мировоззренческих ориентиров у учащихся, в силу чего и возможно утверждать, что преподаватель социально-гуманитарных дисциплин в бóльшей степени ответственен в мировоззренческом смысле, в отличие от преподавателя, например, математики, физики, химии и других естественных наук [7].

Как то ни удивительно, на первый взгляд, сведение к минимуму возможных мировоззренческих неточностей, предвзятости и искажений в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла достижима в том случае, что преподаватель стоит на позициях скептической философской традиции [8]. Такого рода утверждение может показаться не только странным, но даже парадоксальным, т.к. традиционное отношение к скептицизму продуцирует тезис, согласно которому преподаватель, придерживающийся скептической философской традиции, излагая различные учения должен быть именно несправедлив по отношению к ним, ведь он будет стремиться продемонстрировать их равную ошибочность; из чего, в свою очередь, следует, что он не удержится от их заведомо неверной интерпретации и, следовательно, искажения. Такого рода выводы базируются на традиционном, распространенном и – именно неверным представлением о том, что такое скептицизм, и кто такие скептики [9].

В распространенном и традиционном понимании интеллектуальный тип скептика – это такой человек, который решительно все отрицает идеи, учения и теории, не склонен соглашаться ни с одним положением, стремиться возразить любому идейному построению. Скептик, как обычно считается, является антипозитивным разрушителем и ниспровергателем. Данное понимание скептика и скептицизма ошибочно [10]. Греческое слово «скептик» в переводе означает «склонный к рассматриванию, обдумыванию, взвешиванию, сосредоточению внимания на чем-либо», поэтому скептик – это тот, кто всего лишь рассматривает и ищет, но не разрушает, ниспровергает и отрицает. Последний, возможно, – нигилист, но не скептик. Скептицизм же представляет собой именно сомнение в процессе поиска истины, признание изостеничности, или равносилия противоположных суждений, которое должно удерживать мыслителя от поспешных выводов, и безусловного одобрения тезисов, которые вполне могут быть ложными [11]. Скептицизм представляет собой не агностицизм или реляти-

визм, как его часто пытаются представить, а плодотворное и эвристическое сомнение; если же философия является любовью к мудрости, т.е. представляет собой не обладание истиной, а только стремление к ней, то скептицизм (который в этом контексте есть не что иное как критическое мышление) является не столько одним из направлений в философии, сколько ее важным и существенным признаком, принципиальной характеристикой, даже – атрибутом, т.к. без сомнения, стремление к истине, которое же и – любовь к мудрости, по всей видимости, невозможно [12].

Задача скептика заключается не в том, чтобы представить различные идеи и учения как заведомо неверные, показать их равную ложность и несостоятельность, а, наоборот, в том, чтобы в каждом из них увидеть некую грань истины, найти нечто ценное и важное. Отношение скептика к противоборствующим идеям и теориям должно быть пиететным, потому что некую частицу (пусть ничтожно малую) или некоторый срез (пусть едва уловимый) истины возможно усмотреть в любой идее и в каждом учении [13].

Заслуга скептицизма в истории философии и – шире, – в истории духовной культуры заключается в следующем.

1. По крупному счету, история духовной культуры человечества есть длительное, но неуклонное движение от убеждения в существовании одной единственной истины – единой для всех, – к пониманию того, что истин может быть множество, а выяснить как же «все обстоит на самом деле» не представляется возможным, т.к. не исключено, что никакого «самого дела» не существует [14].

2. Неклассические эпистемологические концепции по отношению к классической концепции истины следует признать более приемлемыми не только в философско-эвристическом смысле, но и в социально-политическом, т.к. они выступают именно за демонополизацию истины, а значит – способствуют осуществлению подлинной свободы личности и выступают неким гарантом прав человека.

3. Идеи и исторические корни неклассических представлений об истине уходят в античную философию, а именно – в греческий скептицизм, представители которого, будучи маргинальными мыслителями в современную им эпоху, выступают настоящими пророками в мировой философии, т.к. смогли за два тысячелетия угадать генеральный вектор будущего развития не только философской мысли, но и вообще – духовной культуры человечества [15].

4. Античный скептицизм, как правило, часто воспринимался в качестве разновидности отрицательного догматизма, – как философское направление, близкое или даже родственное релятивизму, агностицизму и нигилизму. Такое понимание скептицизма и скептиков является неверным, в силу чего последний нуждается в историко-философской «реабилитации».

5. Внимательное изучение греческого скептицизма, представленного сочинениями его последнего адепта Секста Эмпирика, позволяет охарактеризовать его в качестве самосомневающегося сомнения, т.е. достаточно эффективного типа и способа философского мышления, которое всего лишь «ищет истину», а не самообольщается относительно того, что она уже найдена и осталось только сообщить ее всем остальным и на этой основе повести за собой людей в «светлое будущее».

6. В силу того, что скептицизм может быть охарактеризован как самосомневающееся сомнение, его можно также представить к качеству высшей ступени гносеологического реализма, – после реализма наивного и научного. Наивный реализм исходит из того, что мир таков, каким мы его видим [16]. Научный реализм отвергает естественную установку сознания, исповедуемую наивным реализмом, и будто бы выясняет «как все устроено на самом деле»; однако множество конкурирующих и противоречащих друг другу научных теорий и историческая смена альтернативных научных парадигм недвусмысленно указывают на то, что наука не справляется с заявленной ею задачей поиска объективной истины. Так же обстоит дело и с так называемой положительной, или догматической философией, которая стремится заявить, что ей известно «действительное положение дел».

7. Скептический дискурс не отказывается ни от тезиса о существовании истины, ни от попыток ее поиска, однако он проблематизирует и то, и другое, что и позволяет говорить о скептицизме как философском реализме, ибо наиболее реалистичным было бы – в безбрежном океане противоборствующих на протяжении веков идей, подходов, концепций, теорий и учений совершить честное признание о том, что наверняка мы можем знать только то, что мы ничего не можем знать наверняка [17].

8. Однако пессимистическое гносеологическое признание не означает, как может показаться, отказ от эвристических попыток и самого мышления, т.к. не будучи в состоянии получить окончательные и общепризнанные ответы на «вечные вопросы», мы можем приумножать возможные интерпретации бытия, тем самым освобождая и философию и человека ото

всяческих «оков» того, что «есть на самом деле». Именно такой дискурс или философский вектор, предложенный еще античными скептиками, более всего будет соответствовать эпохе подлинного либерализма, демократии, прав человека, мультикультурализма, толерантности, политкорректности и служить не потери идентичности (как может показаться), но – действительно великому делу возвращения человека к самому себе.

Далее следует кратко остановиться на соотношении и корреляции мировоззренчески-нейтрального мировоззрения преподавателя и его профессиональной деятельности, реализующейся в учебно-образовательном процессе. Как то ни удивительно прозвучит, на первый взгляд, скептическая мировоззренческая позиция преподавателя способствует развитию и совершенствованию его педагогического мастерства и способствует повышению качества образовательного процесса [18].

Если говорить об актуальной проблематике развития и совершенствования педагогического мастерства преподавателя высшей школы в условиях компетентностного подхода к обучению, возможно утверждать, что личность преподавателя (педагога) представляет собой основной смыслозадающий и целеобразующий элемент учебно-образовательного процесса как в высшем, так и в других звеньях образования: в том случае, когда человек действительно является педагогом (по складу ума, природной предрасположенности, дарованиям, способностям, талантам, а также – воспитанию и образованию, то он, несмотря на систему организации образовательного процесса, наличие специальных технических и дидактических средств обучения и множество других факторов, сможет объяснить учащимся все то, что от него требуется, начиная с умения читать, считать и писать – до сложнейших вопросов устройства мироздания, тайн человеческой экзистенции и запутанных хитросплетений социальных процессов, причем – не только передать и сформировать определенную сумму знаний, но также – необходимые умения и как общекультурные, так и общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущего выпускника вуза и гражданина современного российского общества [19].

Теоретические основания предлагаемой автором концепции развития и совершенствования педагогического мастерства преподавателя высшего учебного заведения находят свою реализацию, практическое воплощение и применение в свете следующих основных дидактических принципов, ориентация на которые позволит намного повысить уровень мотивации учащихся,

их познавательного интереса и поднять качество и степень эффективности образовательного процесса на новый, более высокий уровень. Преподаватель различных дисциплин как социально-гуманитарного, так и естественнонаучного, математического и технического направлений подготовки учащихся может ориентироваться на следующие принципы и рекомендации [20].

1. Одним из важных оснований профессиональной деятельности преподавателя является принцип (или закон) гармонизирующего диалога. Понимание преподавательской деятельности, при котором преподаватель мыслится как активный субъект, а учащиеся – пассивный объект его образовательных воздействий ($S \rightarrow O$), является ошибочным и негативным и представляет собой источник многих недоразумений, противоречий, конфликтов, провалов и поражений в педагогической деятельности. Преподавательская установка на то, что учащиеся – не пассивный объект, на который направлена активная деятельность педагога, а такой же активный субъект учебно-образовательного процесса ($S_1 \leftrightarrow S_2$), должна быть принята к качеству методологически и методически вполне оправданной и являющейся залогом эффективной профессиональной деятельности преподавателя. («Говорить есть не что иное, как возбуждать в слушателе его собственное внутреннее слово» В.Ф. Одоевский) [21].

2. Начинать с предельно простого, постепенно переходя к более сложному, при этом возможно упрощение и популяризация содержания материала. В данном случае минимизируется негативная возможность оттолкнуть учащихся с самого начала многословными, малопонятными и «схоластическими» определениями, которые, как правило, понижают уровень мотивации и познавательного интереса. Впоследствии уровень сложности может нарастать, однако изначальная простота и ясность подачи основного материала не будет оборачиваться какими-либо смысловыми и образовательно-развивающими потерями.

3. Каждое новое понятие необходимо тщательно прорабатывать; целесообразно вначале изучения курса по любой изучаемой дисциплине некоторое время посвятить разбору специальных понятий конкретной предметной области, для того, чтобы сложные и непонятные для учащихся (поначалу) термины стали ясными, привычными и прочно вошли в их интеллектуальный обиход.

4. Соблюдать строгую последовательность, системность и логику в изложении учебного материала. Довольно часто тот или иной набор знаний излагается преподавателем в виде механической суммы частей или те-

зисов, никак друг с другом не связанных. Без специально отработанной системы логических связей и смысловых переходов преподаватель рискует превратить материал в эклектическое нагромождение различных дисциплинарных фрагментов.

5. Иллюстрировать и пояснять сложные положения яркими примерами и аналогиями, в чем существенным подспорьем может быть жанр «занимательной науки», разрабатывавшийся в отечественной дидактической традиции различными педагогами и психологами на протяжении всего XX в.

6. Стремиться к тому, чтобы учебный материал затрагивал учащегося, делался для него лично значимым; показывать, что изучаемая дисциплина не сухая и невнятная премудрость, от которой ничего «ни уму, ни сердцу», что говорит она не об отвлеченных предметах, а о нем самом, о его жизни с ее радостями, печалью, проблемами и поисками.

7. Уметь основные мысли или главные идеи предлагаемого учащимся материала формулировать *stans pede in uno* (стоя на одной ноге), то есть предельно кратко, но в то же время понятно, выражая в нескольких словах самую суть, т.к. академически-схоластическое многословие, напротив, уводит от главного, размывает основное содержание, лишает мыслительный и исследовательский процесс внутренней силы и напряжения, которые во многом и делают его увлекательным, интересным и результативным.

8. Полагать развивающие и воспитательные цели обучения приоритетными по отношению к образовательным. Требовать от учащихся не столько усвоения ими «суммы знаний», сколько умения свободно ориентироваться в смысловом поле изучаемой дисциплины. Они должны не столько знать (в смысле – запоминать), сколько понимать основные принципы, идеи и теории.

9. Также крайне важно обратить внимание на подготовку самого плана изложения учебного материала, который должен быть составлен таким образом, чтобы все его части и пункты не перекрывали друг друга, не пересекались, были четко отделены один от другого, или подчинялись принципу строгой дизъюнкции, то есть – взаимоисключения элементов какого-либо деления (в нашем случае – частей излагаемого материала); т.к. достаточно сложно воспринимать и, тем более, запоминать материал, состоящий из каких-либо пунктов, когда между ними нет четких границ.

10. Преподаваемый материал должен быть живым, интересным и максимально приближенным к жизни: необходимо показывать учащимся где,

когда и как они смогут использовать полученные знания и навыки; максимум материала давать на аудиторных занятиях, минимум – для самостоятельной подготовки, исходить преимущественно из практикоориентированной образовательной стратегии: учащиеся должны не столько запомнить материал, сколько понять его и уметь в дальнейшем самостоятельно использовать; широко использовать межпредметные связи: опираться на жизненный опыт учащихся и максимально задействовать знания и навыки, полученные ими в предыдущие годы обучения (в школе и вузе) [22; 23].

Автор небезосновательно утверждает, что педагогическое мастерство преподавателя высшей школы во многом базируется на практической реализации указанных принципов, которая позволит намного повысить эффективность учебно-образовательного процесса и привести к высоким результатам в виде действительного и всестороннего усвоения учащимися необходимых знаний, формирования у них нужных умений и необходимых компетенций, что, в свою очередь, может быть адекватным ответом на современные вызовы отечественного образования, переживающего период реформирования и обновления на основе и в условиях компетентностного подхода к обучению.

Литература

1. Гусев Д.А., Рябов П.В., Манекин Р.В. История философии. – М.: Слово, 2004.
2. Гусев Д.А. Скептицизм как высшая форма дискурсивного реализма // Философская мысль. – 2014. – № 9. – С.21–68.
3. Музяков С.И. Информационные и межкультурные коммуникации через призму скептической парадигмы мышления // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 69–74.
4. Гусев Д.А. Античный скептицизм в перспективе эволюции философии науки и становления морали современного общества // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2011. – № 5. – С. 83–97.
5. Гусев Д.А. Античный скептицизм как ранняя форма рефлексии теоретического знания // Преподаватель. XXI век. – 2010. – № 2. – Т. 2. – С. 204–211.
6. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

7. Гусев Д.А. Docendo discimus – уча, мы учимся сами. Сборник статей. – М.: Директ-Медиа, 2013.
8. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 80–115.
9. Гусев Д.А. Скептицизм как «правильная» философия, или три ступени дискурсивного реализма // Дискуссия. – 2014. – № 10 (51). – С. 18–22.
10. Гусев Д.А. Эволюция античного скептицизма от Пиррона до Секста Эмпирика // Гуманитарные исследования. – 1999. – № 3. – С. 40–44.
11. Гусев Д.А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. – 2002. – № 4. – С. 2–7.
12. Рыбакова Н.А. Теоретические основы и технология художественно-творческой самоактуализации учителя музыки. – Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Барнаульский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2006.
13. Гусев Д.А. Экзамен – всегда «праздник»? // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 84–86.
14. Гатиатуллина Э.Р. Горек ли корень учения? Или к вопросу о личности педагога в образовательном процессе // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 20–44.
15. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 3 (6). С. 52–62.
16. Гусев Д.А. Основные принципы эффективного построения системы дистанционного обучения // Наука и школа. – 2014. – № 5. – С. 106–112.
17. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 62–69.
18. Потатуров В.А. Новой России – новое гуманитарное образование // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 5 (8). – С. 167–175.
19. Рыбакова Н.А. Музыкальная деятельность как источник требований к личности учителя // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 41. – С. 23–28.
20. Гусев Д.А. Логическая культура в преподавательской деятельности // Преподаватель XXI век. – 2005. – № 1. – С. 15–21.
21. Суслов А.В. Нравственно-аксиологические проблемы в философии русского космизма монография / Суслов А.В. ; Гос. образовательное

учреждение высш. проф. образования "Пензенский гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского". – Пенза, 2010.

22. Суслов А.В. Представители русского космизма о диалектике добра и зла // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2013. – № 3. – С. 39–45.

23. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2015. – №1. – С. 28–35.

Phrolova A. A.

THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE IDEOLOGICAL ORIENTATION OF TEACHER OF HUMANITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The Philosophical orientation of the teacher plays an important role in the teaching-learning process, because significantly affects or may affect the formation of ideological orientations of students. The author considers the possibility of minimizing the possible ideological distortions in teaching disciplines of social and Humanities in higher education, which can be found if skeptical of the ideological orientation of the teacher. The novelty of this approach lies in the assertion that skepticism as a philosophical strategy is a kind of ideological neutrality, which allows the teacher of social-humanitarian disciplines to adequately present educational material.

Keywords: worldview, knowledge, educational process, social-humanitarian science, skepticism, sostenia, Ataraxia, the truth.

Хамчиева М.М.
аспирант кафедры философии
Института социально-гуманитарного образования,
madinapost1@gmail.com,
МПГУ, г. Москва

ПЕРСОНАЛИСТСКИЕ ИСКАНИЯ НИКОЛАЯ БЕРДЯЕВА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОГО ПЕРСОНАЛИЗМА

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-03-00761 а «Русская философская мысль XIX – первой четверти XX века в философско-историческом и антропологическом аспектах»

В работе рассматривается главная проблема, которой занимаются крупные философы, относящиеся к экзистенциализму, персонализму – переживание человеком XX века глубокого кризиса. Экзистенциалисты обнаруживали трагичность, болезненность чувств человека. Философии отводилась роль не постороннего наблюдателя, ее задачу видели не в описании мира человеческого страха и отчуждения, а в обязательстве предложить помощь индивиду в плену трагических унастроений. Если же человек не в состоянии преодолеть все проблемы стоящие перед ним, то он не должен останавливаться в поиске своего Я, своей личности, особенно в самых трагических и бессмысленных на первый взгляд ситуациях. Персоналисты видят в «кризисе человека» следствие кризиса цивилизации. Люди утратили способность действовать из-за участия в капиталистическом производстве, утратили духовные ценности из-за буржуазного образа жизни. Одной из задач персонализма было создание новой концепции христианства – новой духовной опоры, необходимой в трансформации буржуазной цивилизации, а именно создание новой личности.

Ключевые слова: экзистенциализм, персонализм, личность, свобода, творчество, дух, душа, тело, самопознание, коммуникация

Французский персонализм был основан Э.Мунье в 1932 году. В том же году увидел свет печатный орган философского течения – журнала «Эспри». С самого основания движения внимание единомышленников было приковано к событиям начала XX века: первая мировая война и ее итоги, революции в России и Европе, становление немецкого фашизма. Э.Мунье собирал сторонников прогрессивных сил, принадлежавших к любой религии и неверующих вовсе – шло объединение мыслителей, готовых к деятельности против угрозы всему человечеству – против фашизма. По-

сле Второй Мировой войны французский персонализм, сохранив прежнее руководство, адаптировался к новым условиям и занял позицию не критического вида учения о либеральной демократии.

Не желая искать помощи со стороны, персоналисты увидели единственным решением и выходом из сложившейся ситуации в обращении к человеку напрямую, в призыве человека к творческому, осознанному осуществлению своей миссии в мире. Э.Мунье был вестником надеждой создать новое поколение критически мыслящих людей Нового Ренессанса, где Личность выступает в роли божественной идеи, задания, которое предстоит воплотить в жизнь каждому человеку, Личность, способная ставить собственные цели и достигать их, осуществляющая свободный выбор и готовая внести свой вклад в общественную жизнь, не разделяя людей на своих и чужих, не смотря на различия в мировоззрениях и вероисповедании. Нежелающие мириться с жестокими реалиями персоналисты поставили перед собой главную задачу – создание такой концепции цивилизации, которая способствовала бы преодолению как кризиса общества, так и кризиса самого человека. Решением стало обращение к внутренней «предзаданности» каждого человека, о которой говорит Н.А.Бердяев. Речь идет о личности – предмете исследования персонализма.

Н.А.Бердяев – один из ярких представителей русского персонализма. Родился 6 (18) марта 1874 года в Киеве. С осени 1922 года Бердяев живет за границей и больше на родину не возвращается. В Берлине прожил до 1925 года, после переехал во Францию, где и прожил до конца своих дней в Клармаре, пригороде Парижа. Здесь во Франции и произошла встреча Н.А.Бердяева с Э.Мунье в доме Ж.Маритена.

Н.А.Бердяев печатался в «Эспри» и написал о журнале следующее: «Оригинальность «Esprit» в том, что журнал решительно утверждает примат духовного начала – сначала духовное, потом экономическое и политическое, как служебное. Центральная редакционная группа католическая, но журнал не католический, в нем участвуют и протестанты и сторонники не конфессионального спиритуального направления. Этого до сих пор во Франции не было» [3, с. 80]. Что особенно привлекло Н.А. Бердяева, так это персоналистская направленность журнала, он, будучи на пятьдесят восьмом году жизни на момент открытия журнала (1932), поддерживал французскую молодежь в их духовной, религиозной, философской защите персонализма, в их попытке защитить верховную ценность человека и человеческой личности. Симпатия

Н.А. Бердяева к деятельности Э.Мунье можно объяснить еще и тем, что подобные искания были близки его собственной философии. Он часто бывал в Париже, посещал «Эспри», тем самым оказал определенное влияние на мысль французских персоналистов, для которых новизна его философии заключалась, во-первых, в эсхатологическом видении смысла истории. Во-вторых, в разработке актуальной для XX в. идеи кризиса христианства. В-третьих, в трактовке конфликта между личностью и универсальной гармонией. В-четвертых, в русской философской критике коммунизма.

Н.А. Бердяев в автобиографическом очерке «Самопознание» (1949) объясняет основные моменты своей персоналистской философии. Творчество, о котором думал Н.А. Бердяев на протяжении всей жизни, нельзя понимать только в том смысле, в котором его привыкли понимать – как создание чего-то принципиально нового и не существовавшего до момента сотворения. Его понимание творчества намного глубже, оно является оправданием человека.

Категория свободы необычайно важна в персонализме. Свобода предполагает существование независимых личностей, которые способны самостоятельно ставить перед собой цели и находить средства по их достижению. Любое ограничение свободы не принималось Н.А. Бердяевым, так как оно противоречит самой свободе.

Н.А. Бердяев отвергает «статическое» понимание свободы, свободу нужно понимать «динамически». «Для меня свобода всегда означала что-то совсем другое. Свобода есть моя независимость и определяемость моей личности изнутри, и свобода есть моя творческая сила, не выбор между поставленным передо мной добром и злом, а мое созидание добра и зла» [9, с. 49].

Философия Н.А. Бердяева испытала влияние самых разных мыслителей, каждый из которых определил его понимание той или иной философской категории. К примеру, понимание вечной свободы, не подвластной даже Богу, позаимствовал у средневековых мистиков и довел до крайности. Понимание самоценности личности, которая есть всегда цель – от немецкой классической философии. Представление о личности, которая не есть часть чего-то, а сама включает в себя весь мир – преобразованная монадология В.Г. Лейбница. Главное отличие в том, что монады В.Г. Лейбница закрыты, а личность Н.А. Бердяева всегда открыта, динамична, в постоянном становлении. Ф.М. Достоевский определил в Н.А. Бердяеве отношение к личности как к бессмертной, не погибающей в единстве с Бо-

гом, уникальной, нерастворимой в монизме. Именно под влиянием Ф.М. Достоевского, который выступает «адвокатом человека» заложена антроподицея Н.А. Бердяева. Русский философ скорее изберет для человеческой личности жизнь в аду, чем присутствие в безликом блаженстве.

Обратим внимание на понимание личности и ее структуры в персоналистской философии Н.А. Бердяева. Рассматривая структуру личности, необходимо установить не только те составляющие, из которых строится личность, но и формы самопроявления Я: тело, дух, душа (их взаимодействие образующее личность), а также формы проявления Я в мире. Это те связи, через которые Я самосовершенствуется или деградирует.

Парадокс персонализма, по Н.А. Бердяеву, заключается в том, что, с одной стороны, каждая личность содержит в себе личное – то, что отделяет ее от других, но, с другой стороны, именно в этом личном заключена «потенция универсального». По Н.А. Бердяеву, замысел Бога относительно человека выражается в том, что человек есть, прежде всего, личность. Если попытаться привести дефиницию личности, даваемую Н.А. Бердяевым, то возникает трудность в связи с тем, что строгого ее определения Н.А. Бердяев просто не дает. Это объясняется тем, что определение можно дать только тому, что вне человека, объекту. Личность, в свою очередь, абсолютно субъективна, не статична, не конечна, в противоположность объективному миру, она в постоянном творческом поиске. Если познание личности и возможно, то только как определение себя изнутри. Личность – скорее исключение, чем правило, к ней законов не применить.

Если же разгадка личности содержится в самом человеке, то начинать построение любой философской концепции следует, по мнению Н.А. Бердяева, с самопознания, с анализа человеком своего назначения, с установления Божественной идеи, заключенной в себе. Н.А. Бердяев уверен, что акт самосознания делает возможным познание Вселенной. Н.А. Бердяев выделяет главную идею своей философии – человек есть микрокосм, в человеке содержится весь состав Вселенной.

Происходит это, потому что человек не есть замкнутая система, как не есть и часть мира, наоборот весь мир есть часть личности, будь человек закрытой индивидуальностью, то он бы не смог найти пути к познанию Вселенной.

Следующим важным моментом в персонализме Н.А. Бердяева является двойственность человека – существа земного и неземного одновремен-

но. Н.А. Бердяев выделяет таких мыслителей, как Ф.М. Достоевский, С. Киркегардт, Ф. Ницше, говоря о двойственности человека. В творчестве Ф.М. Достоевского это выражается в потребности человека в душевных мучениях, терзаниях, страданиях, муках совести. У С. Киркегардта – в отчаянии и ужасе человека. У Ф. Ницше – в воле к власти и жестокости. Из-за того, что в человеке уместается и природное и божественное и из-за того, что человек, по словам Н.А. Бердяева, «свидетельствует о существовании высшего мира», человек сам для себя является «великой загадкой». Эту загадку не разгадать, если человека рассматривать как существо природное, то есть соотнося его с природой. Единственный способ решения заключается в рассмотрении человека в его отношении к Богу. Итак, Н.А. Бердяев различает понятия «индивидуум» и «личность». Если под индивидуумом понимается натуралистическая, прежде всего биологическая, категория, то личность – категория совсем другого происхождения. Индивидуум смертен, неотделим от рода, борется за выживание, приспосабливается. Личность же бессмертна и не связана одной судьбой с родом, она духовна и связана с Богом – верховной личностью.

Таким образом, личность возникает в воздействии духа на душу и тело человека [2, с. 126]. Личностное Я человека – одна из основных тем персонализма. Человек, еще прежде чем осознает себя личностью, говорит «Я». Главное для полноценной личности – сопричастность, понимаемая как реализация в Мы, т. е. в коллективе, обществе. Личность существует, когда она направлена к Другому, личность – это не само бытие, а «движение от бытия к бытию». Я – понятие наиболее широкое и конкретное, если сравнить с личностью и индивидуальностью. Я – это духовная структура человека в ее эмпирическом бытии. «Я» связано с самосознанием, с осмыслением своего бытия в конкретном воплощении. Личность и Я выполняют интегрирующие, воссоединяющие функции, являются центром целостности человека. Разница духа и личности состоит в том, что дух рассматривается в статическом аспекте, а личность есть дух в динамическом развертывании.

«Я страдаю, значит существую. Это вернее и глубже декартовского cogito» [4, с.290], – пишет Н.А. Бердяев. Он считает, что общество неизбежно превратит человека в «абстрактное существо», которое становится лишь одним из многих «винтиков». Между тем, Н.А. Бердяев считает, что это положение дел извращает и природу человека, который есть не некое безличное существо, а суть создание Божье, созданное по его образу и подобию.

Н.А. Бердяев говорит о том, что, безусловно, человек может входить в общество, быть его частью, но и общество должно быть только частью человека, человеку необходимо иметь элемент, независимый от общества.

«Средством завершения личности», у Н.А. Бердяева, является труд, творчество. Ошибочно считать, что физический труд человека может быть выделен в особую сферу, отрезанную от духовной сферы, утверждал философ.

Обозначив особенности понимания личности и ее структуры в персоналистских концепциях Н.А. Бердяева, обратимся к их сравнению с основными идеями Э. Мунье как основоположника французского персонализма. Попытаемся соотнести понимание личности и ее структуры в персоналистской философии Н.А. Бердяева и Э. Мунье с целью выявления схожего и различного, что, в свою очередь, даст возможность представить общую русско-французскую картину становления философского понимания личности в начале XX века. Сравнение производится по основным опорным пунктам: двойственность человека (индивид, личность), трехсоставность личности (дух, душа, тело), связь с природой, одиночество, коммуникация, свобода, творчество.

Необходимо отметить, что и Э.Мунье и Н.А. Бердяев сходятся в решении развести понятия «личность» и «индивид». Если «индивид», по Э. Мунье, есть растворение личности в материи, падение личности, покорение личности материей, то под «личностью» понимается завоевание, выбор, самосозидание, самообладание [14, с. 58]. Н.А. Бердяев выделяет «индивидуум» как биологическую, натуралистическую категорию, в то время как личность есть категория духовная. Он говорит о двойственной сущности человека – существа земного и неземного одновременно. «Странное существо – двоящееся и двусмысленное, имеющее облик царственный и облик рабий, существо свободное и закованное, сильное и слабое, соединившее в одном бытии величие с ничтожеством, вечное с тленным» [10, с. 296].

У Н.А. Бердяева характеристика целостного человека есть представление о человеке как о малом подобии вселенной – человеку-микрокосме. Показательно в этом отношении высказывание Э. Мунье – «Мир полон людей, совершающих одни и те же поступки в одних и тех же условиях, но каждый из них несет в себе и образует вокруг себя целую вселенную, и эти вселенные похожи друг на друга не более, чем различные созвездия» [14, с. 470].

Таким образом, персоналисты понимают под индивидом внешнюю выраженность человека, под личностью же – внутреннюю выраженность, которая требует усилий по своей реализации.

Существенным расхождением в различении «личности» и «индивида» Н.А. Бердяевым и Э. Мунье заключается в следующем. В концепции Н.А. Бердяева индивид и личность не являются отделенными друг от друга началами. Личность призвана преодолевать индивид, но не отвергать его. Человек – всегда соединение личности и индивида. В концепции Э. Мунье происходит противопоставление: индивид определяется, как «распыление личности» и «растворение личности в материи». Философ писал, что «индивид – это неопределенный, непостоянный образ, создаваемый многократной сменой различных персонажей, в которые я погружен, внутри которых я распыхляюсь и ускользаю от себя» [14, с. 57]. Индивид для Э. Мунье – сосредоточие плотских влечений и непосредственное наслаждение инстинктивной жизнью.

Саму личность персоналисты представляют как единство трех составляющих: тела, души, духа. Личность не следует понимать как тождественную душе и противостоящую телу. Между душой и телом нет дуализма, он существует между духом и материей. Личность является целостным образом человека, духовное начало в котором господствует над душевными, телесными силами. Определение можно дать только тому, что вне человека, объекту. Личность, в свою очередь, абсолютно субъективна. В этом взгляды Э. Мунье и Н.А. Бердяева схожи. Французский персоналист согласен с тем, что определению подлежат только внешние предметы, то есть те, что могут находиться под наблюдением.

Э. Мунье утверждал, что личность непосредственно связана с природой. Человек – это не только тело, но и дух и как единство тела и духа целен, недробим. Э. Мунье не считал материю злом, он говорил, что она является для нас самой близкой, привычной реальностью. Без материи наш духовный порыв остался бы абстракцией, она в какой-то степени сдерживает и обуздывает дух. Человек – природное существо, но оно отлично от всех остальных природных существ. Человек – единственный не только познает окружающий его мир, но и приспособливает его под свои потребности. Для Н.А. Бердяева же категория духа является первостепенным революционным началом, тогда как материя полагается началом реакционным, изначально несвободным. У Н.А. Бердяева под целостностью образа личности подразу-

меваются, внутренняя связь с природой, а становление человека как личности предопределяет подлинное единение природы и человека.

Дуализм Р. Декарта Н.А. Бердяев, как и Э. Мунье, признавал ложным. Русский мыслитель полагал, что дуализм существует не между душой и телом, а между духом и природой, между свободой и необходимостью. Душа и тело человека находятся в неразрывном единстве, душевная жизнь пронизывает всю жизнь тела, а телесная жизнь воздействует на жизнь души.

Известно, что Э. Мунье выделяет три измерения личности – призвание, воплощение, сопричастность. Человеку, чтобы стать личностью, надо пройти все эти стадии: найти свое призвание, признать свою воплощенность в этом призвании, быть готовым пожертвовать всем тем, что присуще индивиду (страхи, сомнения, неуверенность) в жертву во имя общего дела в высоком сообществе отдельных личностей. На этом тернистом и длинном пути становления личности человек неизбежно сталкивается с рядом препятствий. Чувство одиночества – одно из них. Это именно испытание, преодоление которого идет становящейся личности на пользу.

Персоналисты понимают одиночество двояко. С одной стороны, личность чувствует себя неуютно наедине с собой, она тоскует по общению с «родственной душой», но с другой стороны, моменты уединения просто необходимы для самоанализа, для подведения итогов проделанной деятельности, чтобы наметить дальнейший путь. Одиночество настигает личность не только наедине с собой. Капиталистическое общество навязывает человеку внешнюю, одинаковую для всех мечту улучшить материальное благосостояние, жить как все. Человек забывает о самом главном – о собственной свободе, о возможности и праве не идти со всеми, гордиться своей отличительностью, не гнаться за жизнью, как у всех. В этой погоне за навязанным счастьем человек становится эгоистичным, заикленным на себе, на устройстве своего комфорта. Необходимо понимать, что внутренняя жизнь человека напрямую связана с жизнью внешней. Жизнь внешняя формирует жизнь внутреннюю. Существует опасность не только бездумного следования за другими, но и опасность замкнуться в себе.

Понятие коммуникации особенно важно для персоналистической теории. Свое учение о коммуникации французские персоналисты считали вкладом в философию феноменологии и экзистенциализма, где «другому» уделяется отдельное внимание. Экзистенциальное понимание отношения «я-другой» Э. Мунье критикует. В отличие от экзистенциалистов, персо-

налисты ставят вопрос о выходе за пределы «замутненных» человеческих отношений. По мысли Э. Мунье, подлинные основы человеческих отношений обнаруживаются лишь в сфере трансцендентного. При этом, под «трансцендентным» философ понимает установленные Богом общие принципы социального сосуществования. Заметим, что в этом аспекте трактовки межличностных взаимоотношений на персонализм Э. Мунье более всего оказала влияние философия неотомизма. Н.А. Бердяев же, напротив, придерживается экзистенциальной трактовки проблемы. Э. Мунье оставляет отношение «я-другой» за рамками поля изначального опыта человека. А Н.А. Бердяев понимает отношение свободных «я» и «ты» как конфликтное, угнетающее. Такое отношение, по мнению Н.А. Бердяева, не есть истинное «бытие для другого», ибо в подобного рода коммуникации границы «я» и «ты» остаются неразомкнутыми.

Э. Мунье приводит перечень возможных препятствий в процессе коммуникации: 1) непонимание, происходящее по причине того, что в «другом» есть нечто, что непременно ускользает и затрудняет налаживание коммуникации; 2) «я» тоже несет в себе зерно изначального несогласия, что-то вроде индивидуальной позиции, которую личность стремится сохранить неизменной, это и формирует человеческую индивидуальность. Такая позиция закладывает в человеке основы ревности, зависти, конкуренции и т.д. Нужно понимать, что «индивидуальность» здесь используется не в стандартной трактовке – не только как что-то уникальное, отличное, но и как источник собственничества и желания оберегать любую собственность [14, с. 303]; 3) встревоженность, обеспокоенность вечные спутники человека, что тоже затрудняет общение; 4) эгоцентризм, который присутствует даже в объединениях, основанных на взаимности (родовая община, семья и т.д.)

Но, несмотря на все эти препятствия, личностное общение является для персоналистов целью и назначением человека. Отношение «я-другой» конституируется в «мы», если партнеры признают свободу как изначальное условие их согласования. Встреча «ты» и «я» в «мы» создает особый персональный опыт, коммуникацию душ.

Некоторые идеи персонализма Э. Мунье Н.А. Бердяев считал незрелыми. «Мунье настолько связывает личность с *communaute*, что не хочет говорить "я", а хочет говорить "мы"» [12, с. 89], – говорил Н.А. Бердяев. Присутствие «другого» подразумевает обновление «я», открытому миру и

людям. Э. Мунье уверен, «взгляд другого способен перевернуть, взволновать личность, поставить под вопрос само существование личности. Таким образом, можно сказать, что личность существует только в своем устремлении к другому, познает себя только через другого и обретает себя только в другом» [14, с. 460].

Н.А. Бердяев, в отличие от Э. Мунье, разводит понятия «общение», под которым он понимает коммуникацию «я» и «ты», и «общество», которое по преимуществу строится по линии «я» и «они». Н.А. Бердяев убежден, что только коммуникация от «я» к «ты» и к «мы», то есть личностно-ориентированное общение, в настоящем смысле воплощает идею персонализма. Он рассуждает об обособленности и затерянности человека в толпе, возникновении в его сознании чувства бессмысленности и безнадежности жизни как способа объективированного существования. В любом, даже самом лояльном по отношению к личности обществе, считает Н.А. Бердяев, человек вынужденно отдаляется от своей божественной сущности, как бы «замыкается», теряет часть собственной природы. Я – понятие наиболее широкое и конкретное, если сравнить с личностью и индивидуальностью. Я – это духовная структура человека в ее эмпирическом бытии. «Я» связано с самосознанием, с осмыслением своего бытия в конкретном воплощении. Личность и Я выполняют интегрирующие, воссоединяющие функции, являются центром целостности человека. Н.А. Бердяев говорит, что «личности нет без работы духа над душевным и телесным составом человека» [14, с. 126]. Разница духа и личности состоит в том, что дух рассматривается в статическом аспекте, а личность есть дух в динамическом развертывании. По Н.А. Бердяеву, дух конституирует личность.

Учитывая единство трех уровней коммуникативной природы человека, (природа, люди, духовные сущности) следует заключить, что невозможно познание сущности человека путем рассмотрения его бытия только в системе «Я-Я». «И только в попытке постичь человеческую личность в ее целостной ситуации и в потенциальном отношении ко всему, что не есть она сама, мы постигаем человека. Только соучастие в бытии других живых существ обнаруживает смысл в основании собственного бытия» [13, с. 73]. Здесь личность сталкивается с проблемой подчиненности обществу и неспособности себя выделить из общества, человек даже свободу свою считает общественным продуктом и чувствует себя в неоплатном долгу перед социумом.

Свобода личности, по Э. Мунье, «состоит в том, чтобы самой обрести свое призвание и свободно находить средства для его реализации. Это не свобода уклонения от действия, а свобода вовлечения в действие. Она не только не исключает материальное принуждение, как таковое, но в самых существенных своих проявлениях требует дисциплины, являющейся показателем ее зрелости» [14, с. 127]. Для Н.А. Бердяева же никакие ограничения свободы не допустимы, его свобода подразумевает отсутствие малейшей несвободы.

Э. Мунье выделяет два вида свободы. Первая – «свобода безучастия: свобода никем не быть, ничего не хотеть, ничего не делать [14, с. 499]. Сторонники анархизма упрочивают именно такое понимание свободы, что чревато смертельно опасным безразличием или, как минимум, потерей равновесия человека, что принуждает быть слепым перед реальностью собственных способностей. Вторая свобода – та свобода, в которую хочется верить в мире индетерминизма. По Э. Мунье, такая свобода есть такой же обман, что и первая. «Свобода человека не есть некий «остаток» в общей сбалансированной Вселенной» [14, с. 498]. Подлинная свобода, по Э. Мунье, та, что формирует конкретную свободную личность. «Свободный человек тот, к кому взывает мир и кто отвечает на его зов; это – ответственный человек» [14, с. 504]. Такого рода свобода направлена на свободное объединение людей, а не на изоляцию.

В свою очередь, свобода Н.А. Бердяева не терпит никаких ограничений. В его понимании свободный человек – «самоуправляющийся», а не управляемый, не сгибающийся ни перед какой объективной общностью. Как и у Э. Мунье, у Н.А. Бердяева личность не боится ответственности. Но если у Э. Мунье свобода отдельной личности предполагает сохранность свободы остальных личностей, то Н.А. Бердяев приемлет только безграничную свободу в безграничном самотворчестве человека.

Особого внимания заслуживает персоналистское понимание творчества. Для Н.А. Бердяева, равно как и для французских персоналистов, труд является творчеством и «средством завершения личности». Признание в труде духовной, творческой составляющей приближает позицию Э. Мунье к бердяевской, однако о совпадении и здесь говорить не приходится, так как для Н.А. Бердяева подлинный человеческий акт всегда есть творчество.

Если Э. Мунье считал истинным творчеством только активную преобразующую деятельность человека, то Н.А. Бердяев приходит к выводу,

что даже самая пассивная созерцательность есть все же активность Духа. Автор объясняет это тем, что в любом эстетическом созерцании природных красот заключается преодоление этого мира посредством прорыва к миру иному, духовному. Даже при пассивном созерцании гармонии природы человек способен переживать творческий экстаз. Однако при этом подобные моменты не могут дать человеку мучительной борьбы, творческого внутреннего конфликта, а следовательно, этим пассивное созерцание все же отличается от активных форм проявления творчества Духа.

Н.А. Бердяев говорит о подобии человеческого и божественного творчества. Главное отличие состоит в том, что Бог творит из «ничто», ему не нужен материал. В то время как творчество человека заключается в преобразовании материи. Так в чем же тогда подобие? Дело в том, что «самый творческий замысел, самый первичный творческий акт не зависит от материала, от материи. Творческий замысел, творческий акт предполагает свободу и из свободы возникает. ...Этот элемент свободы и есть то ничто, из которого творится небывшее, новое» [5, с. 111].

Основное отличие человеческого творчества от божественного есть «граница человеческого творчества». Ограничение в том, что человек не может «сотворить живого существа, личность», так как «сама личность не есть продукт рождения, рода, а продукт Божьего творчества, а не человеческого» [5, с. 112]. Напоминание о грешности человека и о его обязанности «нести бремя послушания последствиям греха» приводят к тому, что человек совершает самый ужасный грех – отказ от свободы, подчинение.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты. И французские персоналисты (в лице Э. Мунье), и русские (в лице Н.А. Бердяева) одинаково признают личность первичной творческой реальностью, а весь мир – проявлением творческой активности «верховой личности» – Бога. Разночтения в трактовке личности в двух направлениях персонализма невелики.

Причина различий кроется, на взгляд автора, в разности философских традиций, формирующих философский стиль обоих мыслителей. Заметим, что и Н.А. Бердяев, и Э. Мунье обращались за вдохновением практически к одним и тем же авторам, но произведенные ими выводы различны. В творчестве Э. Мунье отсутствует специфически-русский мистицизм, который имеется у Н.А. Бердяева. Русскому мыслителю претит рационализм и социологизаторство, делающие более ровными и последовательными раз-

мышления Э.Мунье. Однако творческое взаимодействие двух школ и традиций – закономерный результат сотрудничества двух культур философствования, обогащающих общечеловеческий социальный опыт.

Литература

1. Бергсон А. Творческая эволюция. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.
2. Бердяев Н.А. Дух и реальность. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Фолио», 2006. – С. 127.
3. Бердяев, Н.А. Журнал «Esprit» и духовно-социальные искания французской молодежи // Путь. – 1933. – № 39. – С. 78–82.
4. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 2006. – 383 с.
5. Бердяев Н. А. Опыт парадоксальной этики. – М.: ООО «Издательство АСТ»; – Харьков: «Фолио», 2003. – С. 437.
6. Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики: творчество и объективация. – М., 1987. – С. 138.
7. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе Человека. М.: АСТ, 2003. С. 30
8. Бердяев Н.А. О свободе творчества // Истина и Откровение. Прологомены к критике Откровения. СПб., 1996. С. 285
9. Бердяев, Н. А. Самопознание. (Опыт философской автобиографии) – М., 1991. – 336 с.
10. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – С. 294.
11. Бердяев, Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. – М., 1995. – С. 288–356.
12. Бердяев, Николай. Emmanuel Mounier/ Revolution personaliste et communautaire. Ed. Montaigne: [Рецензия] // Путь. – 1935. – № 49 (октябрь – декабрь). – С. 88–91.
13. Бубер, М. два образа веры: Пер. с нем. / Под ред. П. С. Гуревича, С.Я.Левит, С.В.Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
14. Мунье, Э. Манифест персонализма. – М.: Республика, 1999. – С. 267–411.
15. Аржаковски А. Актуальность Бердяева во Франции // Метаморфозы свободы: спадщина Бердяе у сучасному дискурсі (до 125-річчя з дня народження М.О. Бердяева): Український часопис російської філософії

при Українському філософському фонді. Вип. I. К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – С.23–29.

16. Евлампиев И.И. История русской метафизики в XIX–XX веках. – М.: Алетея, 2000. – С. 300.

17. Ермичев А.А. Три свободы Николая Бердяева. – М.: Знание, 1989. – 64 с.

18. Калюжный В.Н. Личность: между мифом и философией: вступительная статья кн. Бердяева Н. Опыт парадоксальной этики. – М.: АСТ, 2003. – С. 3–22.

19. Мотрошилова Н.В. Мыслители России и философия Запада (В. Соловьев, Н. Бердяев, С. Франк, Л. Шестов). – М.: Республика; Культурная революция, 2006. – С. 246.

Khamchieva M.M.

PERSONALIST SEARCHING OF NIKOLAI BERDYAEV AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF FRENCH PERSONALISM

The article considers the main problem, which is engaged in major philosophers related to existentialism, personalism – the experience of a man of the twentieth century a deep crisis. Existentialists found tragic, painful feeling of the person. Philosophy does not play the role of an outside observer, it was to offer assistance to the individual in captivity tragic mentality. If a person is not able to overcome all the challenges facing it, he should not stop in the search of self, his identity, especially in the most tragic and meaningless at first glance situations. Personalists see "human crisis" a consequence of the crisis of civilization. People had lost the ability to act because of participation in capitalist production, had lost the spiritual values of the bourgeois way of life. One of the objectives of personalism was the creation of a new concept of christianity – a new spiritual support needed in the transformation of bourgeois civilization, namely the creation of a new identity.

Keywords: existentialism, personalism, person, identity, freedom, creativity, spirit, soul, body, self-awareness, communication.

Шабалина Е.П.,

кандидат педагогических наук, доцент,
shabalinaep@mail.ru,

Виницкая Н.В.,

кандидат искусствоведения, доцент,
Natigor007@yandex.ru

Алтайская государственная академия
образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ТРАДИЦИОННУЮ КУЛЬТУРУ НАРОДОВ АЛТАЯ

Авторы рассматривают эстетическое воспитание и образование как социокультурную преемственность. Описывается развитие эстетического воспитания обучающихся на основе приобщения к этнокультурным ценностям сибирского региона.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, искусство, национальная культура, эстетическая направленность, педагогические условия, формирование личности.

В современных социокультурных и экономических условиях перестраивается практика работы всех образовательных учреждений с ориентацией на личность (субъект собственного развития и воспитательного взаимодействия). Эстетическое воспитание является одним из аспектов культуры личности, обеспечивающее становление человека под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и реальных явлений. Воспитание эстетически развитой личности – одна из актуальных проблем современности. Эстетическое воспитание предполагает наличие такой системы формирования человека и мировоззренческой системы, которая позволяет с позиции общественно-эстетического идеала воспринимать, оценивать и осознавать эстетическое начало в жизни, природе, искусстве [4, с. 193].

В научной литературе прослеживается множество подходов к определению сущности понятия «эстетическое воспитание», но, проанализировав лишь некоторые из них, уже можно выделить основные научные положения, уточняющие сущность эстетического воспитания:

- процесс целенаправленного воздействия;
- формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее;

- формирование эстетических вкусов и идеалов личности;
- развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

В современной научно-педагогической литературе эстетическое воспитание определяется как процесс развития ценностного сознания и эмоционально-чувственной сферы личности путем соответствующей деятельности и рассматривается в качестве одного из важнейших аспектов культуры личности.

Системообразующим элементом эстетического воспитания является содержание учебно-воспитательного процесса в вузе. Для достижения эстетически развитого студента необходимо, чтобы вся система эстетического воспитания была единой и объединяла все учебные дисциплины, всю общественную жизнь студента.

Условиями, способствующими реализации эстетического начала в учебно-воспитательной работе студентов, являются: отбор фактического материала, обращение к прекрасным качествам личности выдающихся ученых, деятелей литературы и искусства; выделение и анализ эстетических понятий; установление межпредметных связей между учебными предметами и произведениями искусства; постановка учебно-познавательных и практических задач, направленных на формирование профессионально-эстетических умений; педагогическое и методическое мастерство преподавателя, творчески эмоциональное отношение к изучаемому предмету преподавания, умение создавать положительный эмоциональный фон учебных и научно-исследовательских занятий [4,5,6].

Теория эстетического воспитания в вузе включает разработку содержания, новых форм, средств и методов эстетического воспитания. Наибольшее значение имеют воспитание в учебном процессе, а также внеучебные формы эстетического воспитания.

Одной из важнейших задач эстетического воспитания подрастающего поколения – научить воспринимать красоту, сформировать эстетические чувства и потребности. В этом плане культура Алтая, являясь вариантом российской культуры, интересна своими артефактами и яркими личностями.

Возникновение интереса к искусству малых сибирских народов свидетельствует о глубокой по содержанию и форме страницей мирового искусства. Возможности использования данного наследия в современном образовании очень разнообразны.

Эстетическое воспитание невозможно без приобщения обучающихся к мировой сокровищнице художественной культуры.

На основе теоретического анализа философской, педагогической и психологической литературы, структура воспитания эстетической культуры личности художественно-эстетической направленности включает:

- воспитание как явление, процесс и деятельность;
- эстетическое воспитание как целенаправленное формирование эстетических потребностей, вкусов, взглядов и суждений; эстетику, раскрывающую сущность прекрасного и его роль в жизни человека;
- художественно-эстетическую направленность как приобщение к искусству, культуре, художественно-эстетическим знаниям через учебные программы образования.

В процессе занятий в рамках эстетической направленности, обучающиеся эффективнее усваивают эстетические нормы, формируют и развивают свои эстетические взгляды и суждения [4; 5].

В обществе наблюдается повышенный интерес к национальной культуре, традиционному художественному творчеству, историческому прошлому и мифопоэтическим воззрениям сибирского народа.

Известный на Алтае художник Александр Потапов уделяет большое внимание изображению народных праздников. Языческие символы и народные орнаменты наполняют работу А. Потапова «Масленица – прощенное воскресенье» (1999).

Работы В. Тебекова и Н. Чепокова, М. Чевалкова и И. Ортонулова, Ю. Бралгина и З. Ибрагимова представляют огромный интерес и для искусствоведов с точки зрения анализа семантико-стилистических особенностей использования древних символов и их производных, и для всех ценителей хорошего искусства как яркое воплощение национальной тематики в собственном творчестве. От алтайской народной культуры профессионалы перенимают не только сюжеты и образы, но и изысканный орнаментальный стиль, плоскостной характер изображения, своеобразный колорит. Незабываемы пейзажи Г. Чорос-Гуркина и В. Чукуева, В. Зотеева и М. Будкеева, Ю. и П. Коробейниковых. Организация художественного пространства большинства работ алтайских пейзажистов выстраивается таким образом, что выделяется в центральной части картины священное дерево или величественный горный массив. На такое символическое отражение «видимых

и невидимых сил родной природы» обратила внимание Р. Еркинова в своем исследовании, посвященном творчеству Г. Чорос-Гуркина.

Уникальные примеры мифологических сюжетов, навеянных алтайскими мифами и легендами, демонстрируют работы М. Чевалкова, В. Тебекова, Ю. Бралгина и др.

Анализируя пестроту мифоэпических персонажей, представленных в творчестве М. Чевалкова, можно выделить определенные группы:

- образы космогонических мифов;
- эпические герои и их противники;
- женские образы.

К первой категории могут быть отнесены изображения богов (духов), имеющих отношение к мирозданию. Образы славянского пантеона («Стрибог», «Ярило», «Сварог, Дажьбог, Сварожич», «Перун» и др.). Работы, связанные с изображением дуалистической основы миропонимания тюркской мифологии («Ульгень», «Эрлик»). К этой же категории могут быть причислены образы «Суйла-хан» (1988) и «Бай-терек» (2002). Образ священной птицы-посредника, сопровождающей шамана из земного мира в верхний и нижний, встречается в алтайской мифологии достаточно часто. В качестве помощника шамана, совершающего обряд камлания, он упоминается в сценической мистерии А.В. Анохина «Талай-хан» [2, с. 219].

Вторая и третья группа – это богатыри и кезеры-силачи, хрупкие красавицы, любящие матери и бесстрашные хранительницы очага, а также оценка их поступков с точки зрения народной этики и эстетики.

В. Тебеков создал свой неповторимый графический стиль – синтез авангарда, иконологии и артефактов первобытного искусства, талантливо сплетенных в единую картину мироощущения человека, живущего на Алтае. С другой стороны, автор проявляется как театральный художник – его яркие, многодетальные, мозаичные по стилю работы, декоративны и полны таинственной притягательной силы. Полифоничность мышления и полиритмический характер композиции прослеживается практически во всех его работах. Это можно связать не только с индивидуальной манерой художника, но и с основополагающим принципом развития культуры на территории Алтая.

Жанровые и мифологические зарисовки Ю. Бралгина – это отражение традиционных алтайских взглядов на мироздание и место человека в нем, а особый настрой художника, воспринимающего ценности другой культуры

в оптимистично-возвышенном ключе – это не только удачное практическое воплощение «сибирского стиля», но и демонстрация принципов толерантности и взаимообогащения разных национальных традиций в современном обществе [1, с. 51].

Творчество упомянутых выше художников имеет много отличий, оно наполнено фольклорными и мифологическими сюжетами, образами, темами и поэтому любимо зрителями и почитаемо искусствоведами. Такие произведения должны найти применение в образовательно-воспитательном процессе вуза, что создает реальные условия для развития эстетического сознания студента, отношения к действительности, формирования потребности в эстетическом преобразовании своего «Я» и окружающей действительности [3, с. 90].

Авторы считают, что в данной работе новыми являются приоритеты в развитии эстетического сознания и воспитания обучающихся в вузе на основе приобщения к этнокультурным ценностям, реализации принципа социокультурной преемственности, ориентированные в первую очередь на культурное наследие малой родины, своего региона. Тем самым будут воспитаны не только чувство понимания прекрасного, художественного вкуса и чувство стиля, но отчетливо будет осознаваться гражданская позиция, связанная с пониманием ценности культурных традиций своего народа, региона, края, что очень важно в настоящее время, эпоху глобализации, унификации культурных ценностей и потери национальной идентичности.

Литература

1. Веницкая Н.В. Фольклорные мотивы и образы в творчестве Юрия Бралгина // Мир науки, культуры, образования, 2011. – № 6. – С. 49–51.
2. Веницкая Н.В. Мифологический жанр в творчестве Мирослава Чевалкова // Мир науки, культуры, образования, 2012. – № 3. – С. 218–220.
3. Веницкая Н.В., Шабалина Е.П. Эстетическое воспитание студентов средствами искусства // Мир науки, культуры, образования, 2013. – № 1 (38). – С. 88–91.
4. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.
5. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса // Искусство и образование. – 2004. – №5. – С. 24

6. Шабалина Е.П., Веницкая Н.В. Эстетический компонент этнокультуры как ценностно-смысловой аспект формирования личности // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы III междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 05 февр. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 192–194.

7. Шабалина Е.П., Веницкая Н.В. Эстетические ценности как механизм духовной жизни общества / Педагогика: семья – школа – общество: монография / [В.Б. Антипин, М.Г. Бекирова, И.Л. Брагин и др.]; под общей ред. профессора Л.В. Мальцевой. Книга 34. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2015. – С. 190–209.

8. Шабалина Е.П., Веницкая Н.В. Особенности национальной культуры в духовном развитии личности // Современные концепции научных исследований: материалы X международной конференции Евразийского союза Ученых «ЕСУ»; (Москва, 30–31 января 2015 г.) / под ред. Д.П. Каркушина. – Москва, 2015. № 1 (18) / 2015. Часть 4. – С. 77–79.

Shabalina E.P., Vinitzkaya N.V.

THE DEVELOPMENT OF THE VALUE CONSCIOUSNESS OF STUDENTS THROUGH THE TRADITIONAL CULTURE OF THE PEOPLES OF THE ALTAI

The authors consider aesthetic education as a social and cultural continuity. Describes the development of aesthetic education of students on the basis of introducing them to ethnic and cultural values of the Siberian region.

Keywords: aesthetic education, art, national culture, aesthetic orientation, pedagogical conditions, formation of the personality.

СЕКЦИЯ 2 ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

УДК 378

Васягина Татьяна Николаевна,
кандидат социологических наук, доцент,
должность доцент,
nv_osipova@mail.ru,
название организации МАИ, г. Москва,

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена ключевой проблеме образования – формированию личности, а также анализируется проблема инвестиций в гуманитарную составляющую образования.

Ключевые слова: образование, гуманитарная составляющая образования, школьник, высшая школа, студенты, молодежь, формирование, личностно-деятельностный подход.

Процесс социализации, вхождения молодежи во взрослую жизнь, происходит в обществе на двух уровнях: приватном и государственном. Как известно, социализация может быть отклоняющейся, запаздывающей, форсированной, десоциализацией и ресоциализацией. Социализация варьируется по стилям жизни и связана с социальной стратификацией. Результатом успешной социализации является личность.

Как без личности нет активной социокультурной среды, так и без культуры и общества нет личности. Личность является не только создателем культуры и определенной системы общественных отношений, но и их главной целью.

В союзе с «приватными» государство применяет свои средства для социализации, то есть сохранения общества, повышения его безопасности, предотвращения энтропии. На первом этапе социализации ребенок проходит обучение и воспитание преимущественно в семье, где он усваивает определенные модели, эталоны, нормы и правила поведения.

Далее включается институт образования, который является не только важнейшим сектором экономики государства, но и, будучи относительно самостоятельным институтом, оказывает решающее воздействие на развитие и самочувствие общества [5, с. 17].

По результатам социологических исследований, проводимых в РФ в начале XXI века, примерно каждая третья молодая семья готова уделять воспитанию детей до 5 минут в день (более 20%) или от 5 до 15 минут в день (16%). Но российский бизнес на выборах устами кандидата в президенты М.Д. Прохорова агитировал за 60-часовую рабочую неделю и постоянно поднимает вопрос о необходимости увеличения пенсионного возраста бабушек и дедушек [22, с.4].

Возможна ли в этих условиях переориентация образования на бизнес как основного заказчика профессиональных кадров, так как известно, что потребности бизнеса достаточно конъюнктурны и сиюминутны, а формирование личности – процесс долгосрочный, реализующийся в результате взаимодействия бизнеса власти и общества?

Очевидно, что образование следует рассматривать, прежде всего, как объект социальной ответственности государства. Чтобы образование не превратилось исключительно в товар и «услугу», а сохранило свою гуманистическую, нравственно-духовную составляющую, необходимо соблюдать баланс интересов основных субъектов и заказчиков образовательного поля: это и субъекты образовательного сообщества, и государство, и бизнес, и рынок труда, и общество, и семья [5, с. 18–19].

Воспитание личности на государственном уровне требует долгосрочной системы мер. Обеспечение социально-экономического, политического и культурного развития России, формирование у молодых граждан патриотизма и уважения к истории и культуре Отечества, к другим народам, соблюдение прав и свобод человека и гражданина – это те задачи, которые должна отражать стратегическая линия государства в области социального и гуманитарного образования.

На постсоветском пространстве в условиях понижения доходов подавляющей части населения и увеличения бедности, когда обособленный индивид ориентируется, прежде всего, на зарплату, возрастает духовная дезориентация, усиливаются разного рода социальные патологии. Откровенное предвыборное политическое мошенничество, фальсификация истории, смещение интереса с политики в интересах личности к манипулиро-

ванию массами стало характерной чертой современной жизни. В этих условиях слабостью государственной политики в сфере образования стремятся воспользоваться сомнительные политические субъекты. Они втягивают молодых людей из бедных семей в различные социальные конфликты, которые окрашены в религиозные или националистические тона.

Воспроизводству негативных тенденций способствует и воздействие массовой культуры. Бедные семьи не имеют перспектив дать детям качественное образование, вырваться из стереотипов навязываемых массовой культурой и выйти на достойный уровень жизни.

Анализ культурных запросов молодежи показывает, что мы имеем дело в основном с эталонами поведения, навязанными телевидением и Интернетом. В качестве идейной основы современной массовой культуры выступают идеология стяжательства и философия прагматизма. Реклама реализует основное кредо прагматизма, которое заключается в том, что истинным провозглашается утилитарный, меркантильный подход к жизни.

Через рекламу молодежи навязывается безудержное потребительство. Массовая культура мифологизирует сознание, мистифицирует реальные процессы. Происходит отказ от рационального начала. Формируется человек, легко поддающийся манипулированию, эксплуатируются эмоции и инстинкты подсознательной сферы психики человека.

К примеру, в 2012 г. реклама зазывала москвичей «поглазеть» на красоток легендарного парижского кабаре Crazy Horse. Как утверждала «бесплатная» реклама, в кабаре набирают девушек, у которых ноги «от ушей» и «одинаковое расстояние между сосками и от пупка до лобка», а вся жизнь «лошадок» подчинена умению виртуозно раздеваться перед публикой [Crazy Horse снова в Москве // Комсомольская правда. – 2012. – 17 февраля. – С. 29].

Культ секса, силы, власти, насилия, – это идола и ценности массовой культуры. Все, что способно ошеломить молодежь, удержать ее внимание, разбудить низменные чувства, пускается в ход. Появились группы молодежи, заимствующие далеко не лучшие культурные элементы Запада и Востока, и превратившиеся из субъектов деятельности в антисубъектов.

Поэтому нельзя допустить дальнейшего «убийства» инфраструктуры бюджетной сферы образования. Оптимизация высшего образования в стране из года в год связывается с сокращением числа бюджетных мест в вузах страны. При этом никто не думает о зарплатах родителей студентов.

На 2015/16 учебный год стоимость платного обучения по стране колеблется от 80 тыс. руб. до 350 тыс. руб. в год. При этом средняя зарплата родителей в зависимости от региона – от 20 до 40 тыс. руб. в месяц, или 240–480 тыс. руб. в год [17, с.15].

Реформа образования у нас идет полным ходом. Однако как показали исследования Института возрастной физиологии Российской академии образования, больше половины современных подростков не могут понять прочитанный текст, не говоря уже о том, чтобы высказать собственное суждение по прочитанному. По определению ЮНЕСКО, таких школьников называют «полуграмотными». По итогам международных исследований по уровню читательской компетентности мы находимся практически на одной ступеньке с Чили и Турцией [18, с.12].

А это значит, что ключевая проблема – воспитание личности – на уровне общеобразовательной стратегии не решается. Вчерашних «детей ЕГЭ», с помощью вузовских педагогов и новых образовательных стандартов сегодня надлежит научить мыслить самостоятельно и строить собственный «образ человека». Завтра им предстоит заниматься конструктивной работой на благо всего общества.

Сегодня, когда «модернизм» и «индустриализм» идут с приставкой «пост», некоторые образовательные стандарты выпячивают роль техники в жизни человека и общества. В то время как новая интерпретация реальности требует переключения на личность, которая формирует дух эпохи.

Главным показателем эффективности системы высшего образования с точки зрения рынка труда и бизнеса является востребованность выпускаемых специалистов. Главные качества выпускника высшей школы с точки зрения общества и государства – умение прогнозировать и конструировать как будущее общество в целом, так и свою судьбу. Баланс интересов можно соблюсти, если придерживаться принципов взаимной социальной ответственности.

Высшая школа не должна ориентироваться исключительно на подготовку специалистов. Подготовка специалистов узкого профиля не оправдала себя. Высшая школа призвана формировать социально ответственную личность, обладающую адекватной самооценкой, не подверженную манипуляциям, понимающую смысл, происходящих в обществе перемен, способную к творческой самоотдаче, обладающую умеренным честолюбием,

умением анализировать информацию, интерпретировать, коммуницировать, преодолевать трудности и негативные стороны социума.

В этих условиях дополнительная нагрузка ложится на преподавателей социально-экономических и гуманитарных дисциплин в вузах. Качество преподавания, как известно, определяется составом лекторов, поэтому если рядовых преподавателей низводят до уровня дворника по оплате труда, то фактически такое государство приветствует «ампутацию» личности.

По данным Минобрнауки средняя зарплата профессорско-преподавательского состава (ППС) по вузу на завидном уровне и в 2015 г. составляла 130 % от средней по региону, где зарегистрирован вуз. При этом «средняя» выводится из общей, поэтому реальные доходы рядовых преподавателей значительно меньше указанных «средних». Зарплаты руководящего состава вузов нередко превышают средний оклад рядового преподавательского состава в 8–9 раз. А с учетом премий разрыв доходит до 15 раз [2, с.2].

На самом деле на полные ставки работают единицы, а большинство рядовых преподавателей имеют лишь доли ставки – от 0,25 до 0,75 ставки. В московских вузах в 2014/5 г. было проведено резкое сокращение ППС, а оставшимся срезали ставки и повысили аудиторную нагрузку, в итоге за единицу рабочего времени преподаватели стали получать намного меньше, чем до так называемого повышения зарплаты. При этом аудиторная нагрузка ППС выросла по сравнению с эпохой СССР в восемь раз [1, с.3].

Согласно личностно-деятельностному подходу в центре профессиональной подготовки должен находиться студент. Основы этого подхода в психологии были заложены Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, у которых личность рассматривается как субъект деятельности [9].

На словах чиновники от образования и науки заявляют, что «главным субъектом в системе образования является тот, кого учат». Тогда как на самом деле главным субъектом в системе образования является не тот, кого учат, и не тот, кто учит, а именно бюрократия [11, с. 16–17].

В последние годы в вузах сокращались бесплатные места со скоростью 8–10% в год, такие темпы ведут к ликвидации в России бесплатного высшего образования. А с 1 июля 2012 г. в России началась новая реформа бюджетных организаций. В целях экономии средств закон повышает платность бюджетных услуг. Это означает дальнейшее снижение доступности образования, здравоохранения и культуры. Финансирование бюджетных

организаций будет ограничено госзаказом. Если, например, завтра стране нужны будут 100 авиационных инженеров, только их подготовку и финансируют, а если послезавтра понадобится уже 200–300 таких инженеров, то подготовить их будет некому – не останется ни «рабочих мест», ни преподавателей. Это «убийство инфраструктуры бюджетной сферы». Кроме того, в реформу заложена возможность приватизации бюджетных организаций (их недвижимости) под видом банкротства [7].

Для реиндустриализации и модернизации страна в какой-то момент просто не найдет кадров. Сегодня в стране востребованы военные профессии, а при предыдущем министре обороны А.Сердюкове многие военные вузы были закрыты.

Реформа оплаты труда бюджетников – теперь ее величину определяет руководитель – разрабатывалась чиновниками, которые смотрят на общественное развитие с позиций вульгарного дарвинизма: основополагающим считается естественный отбор, в котором виды постоянно дерутся между собой [1].

Хотя Высшая школа, в лице её вузовского сообщества является одним из главных факторов проектирования будущего, государство относится к преподавателям и студентам в вопросах оплаты труда преподавателей и выплаты стипендий студентам не как к уважаемым субъектам образовательного сообщества, а как к объектам манипуляций.

Как субъект образовательного поля и носитель важных социальных функций вузовская общественность создает «продукт», то есть, участвует в формировании целей и задач государственной образовательной политики. Как объект социальной ответственности государства вузовская общественность «потребляет» продукт и опять становится субъектом, работая в социально-полезном направлении над формированием личности.

В мировом образовательном пространстве отмечается увеличение числа вузов, в том числе и частных, что является положительной тенденцией, направленной на расширение охвата населения различными видами обучения [16, с. 142].

Однако если во главу угла не на словах, а на деле ставится необходимость самоорганизации общества, то стратегия развития образования должна быть направлена не на «убийство» инфраструктуры бюджетной сферы, а на всестороннее развитие этой сферы, и, прежде всего, на возрождение университетской автономии. Речь идет о самостоятельности

университетов в решении таких вопросов как избрание ректоров, деканов, в выборе учебных программ, в контроле над качеством знаний студентов.

Являясь образовательными, научными и духовными центрами, университеты могут стать самостоятельными субъектами общественно-политической жизни общества, конкурировать с политическими партиями по масштабу и глубине влияния на общество. Именно университеты выступают ядром образования. Важной характеристикой университетского образования остается устойчивость, что позволяет им поддерживать традиционно высокий образовательный уровень, а также осваивать новые области знаний [16, с. 141–144].

Стратегия в области университетского образования и воспитания личности должна заключаться в переходе от самоуправления чиновников к университетскому самоуправлению, т.е. в превращении университетской интеллигенции из объекта манипуляций, как это бывало прежде, в активного субъекта и заказчика образовательной политики.

Конечно, образовательное сообщество само по себе не способно сформировать для себя заказ в отрыве от общества, семьи, государства и бизнеса. Выход может быть найден в согласовании интересов различных субъектов и соблюдении принципа социальной ответственности по отношению к одной из основных сфер общества, определяющих качество жизни народа.

Помочь будущему выпускнику найти свое место в мире, именно эта задача становится ключевой для вузовских преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин, а не формирование специалистов, способных давать готовые ответы на стандартные вопросы министерских тестов. Такие «спецы» будут послушными и легко управляемыми, но они не смогут преодолеть власть бюрократии над текстом. Формирование узких специалистов ведет к конструированию безличностных трансформеров. А это один из признаков мирового апокалипсиса [19, с. 12].

Новые системы оплаты труда, на которые переведены практически все бюджетники страны, сделали работников менее защищенными от произвола руководства. Премии и надбавки, которые руководители зачастую раздают по своему усмотрению, ставят бюджетников в зависимость от субъективных факторов, а не от объективных «успехов в работе». От подобной схемы страдает и образование, и производственная сфера.

Четвертая часть всех специалистов в России работают по поддельным дипломам. Документ о высшем образовании в девятые годы можно бы-

ло купить на вокзале, или по Интернету, или в «филиалах» в глухой провинции. Липовые специалисты существуют и в других странах. В США, например, чиновников с «липой» выявляли даже в НАСА. Однако государства предпочитают не раздувать такие скандалы [21, с.5].

Государство во многих случаях по отношению к Высшей школе действуют асимметрично потребностям личности. Характерная черта реформ в образовании – пресловутое «укрупнение», которое ведет к сверхцентрализации управления, сверхбюрократизации и формализации. Личность задвигается на задворки, государственные органы ориентируются на сиюминутную выгоду, на решение краткосрочных, конъюнктурных задач. Вопрос предельно коммерциализирован, он так и ставится: сколько стоит «правильная» оптимизация образования?

Кризис новоевропейских ценностей привел к тому, что на Западе в социальных и гуманитарных науках сегодня предпочитают использовать вместо понятия «личность» термины «идентичность» и «самоидентификация». Вместо вопроса «Кто я на самом деле?» на первый план выходят вопросы: «Что я о себе думаю? Кем я себя представляю? С кем я себя отождествляю?»

Вопрос личностной идентичности «Кто я?» имеет два измерения: онтологическое и когнитивное. В онтологическом измерении (кто я на самом деле?) данная категория синонимична понятию «субъект». В когнитивном измерении (кем я себя представляю?) данная категория пересекается с понятиями «самосознание», «Я-образ», «Я-концепция». Идентичность – это не пассивное примыкание к некой общности. Это – активная самоидентификация, то есть инициатива, исходит от самой личности. Множественная идентичность в каждом конкретном случае делается по-разному, индивидуально.

В современном вузе студент обретает автономию, необходимую для личностного самовыражения. Но реально каждый человек «частичен», то есть способен проявить свое «Я» только лишь через «Мы». Студенты как субъекты деятельности формируются в общении друг с другом, в совместной деятельности преподавателей и студентов [20, с.1].

Современного индивида подстерегает опасность культивирования обывательского индивидуализма, своего «Я», что способно привести к инфантильности, одиночеству, безответственности или к агрессии. Лишь «Я», в котором присутствует осознание органической принадлежности к «Мы», может сделать свободный и ответственный выбор.

Социальная ответственность государства и бизнеса за будущее народа заключается не в том, чтобы финансировать низкопробные сериалы и шоу, раскручивать «гламур» на телевидении, далекий от национальных интересов страны. А в том, чтобы в связи с грядущим постарением населения, увеличением демографической нагрузки на трудоспособное население (прежде всего молодежь), инвестировать в молодое поколение, еще только вступающее в самостоятельную жизнь, и не увязывать законодательные нормы об образовании с демографическими спадами.

Сверхциничная ориентация института образования на индивида, прежде всего как на наемного работника и исполнителя, не только искажает информацию о личности, но и раскалывает общество на части. Искусственное конструирование «трансформеров» для жесткой конкуренции на рынке труда приведет к «ампутации» личности и к бесправному обществу.

В то время как профессионалы, не пользующиеся спросом на рынке труда, покидают страну, происходит замещение населения. Бесконечно снижая издержки, в погоне за прибылью бизнес нанимает малооплачиваемых мигрантов с низкой квалификацией. Криминал в такой среде процветает. Из 750 тыс. московских школьников уже каждый десятый не говорит по-русски [23].

Разрыв в доходах между 10% самых богатых москвичей и 10% самых бедных увеличился в 2006 г. до 41 раза, а по стране составил – 15–17 раз, при этом безопасным считается коэффициент 8–10. В этих условиях зарплаты большинства родителей не позволяют им надеяться на социализацию детей в качестве студентов. Если финансирование вузов будет осуществляться в зависимости от итогов ЕГЭ, деньги уйдут в наиболее престижные вузы, у которых и так меньше проблем. Одновременно программа развития образования на 2011–2015 гг. предполагает сокращение студентов примерно вдвое [23].

В это время делается акцент на бюрократические проверки, на извлечение прибыли из образования, на подготовку «специалистов», ограниченных во всем, что выходит за пределы министерского понимания «рационального». Этот послушный и удобный «рыночный человек», как его назвал Э. Фромм, противоречит самой идее высшего образования.

В целях обеспечения национальной безопасности государству необходимо отказаться от чудовищно неэффективного распределения государственных средств. По оценкам экспертов, на госзакупки каждый год РФ

тратила примерно по 5 трлн рублей из карманов российских налогоплательщиков. По оценке президента Д. Медведева, только в 2010 г. пятая часть из них была разворована [3, с. 1].

В федеральном бюджете на февраль 2012 г. числилось без движения 5,7 трлн руб. – почти половина годовых доходов [7].

Идею дополнительного налога на сверхдоходы, полученные от криминальной приватизации госсобственности, тут же раскритиковали экс-министр финансов Алексей Кудрин и один из «отцов» приватизации Анатолий Чубайс. В то время как в Великобритании в 1997 г. был введен так называемый «налог на доходы, принесенные ветром». В России в 2007г. подобный законопроект выдвигался, если бы он был принят, то под его действие попали бы до 200 крупных предприятий.

На нужды культуры и образования в 90-е годы тратилось в среднем лишь 2% бюджета. А между тем, по мировой статистике известно: если расходы на культуру и образование не достигают 6–8% бюджета, то общество приближается к культурной катастрофе. Хотя, конечно, одними денежными «впрыскиваниями» проблему культурной модернизации не решить.

Проводимые в девяностые годы преобразования были рассчитаны на индивида, лишённого не только признаков личности, но также пола и семьи. Реформаторы, игнорируя семью, ускорили процесс девальвации традиционных ценностей. Снижение рождаемости все более удаляло Россию от необходимого для воспроизводства населения уровня и последствия этого оказались более трагичными, чем в других странах.

В новое тысячелетие Россия вступила в условиях сокращения населения. В десятках вузов сегодня недобор на бюджетные места, вузы вынуждены набирать абитуриентов с низким баллом ЕГЭ. Ниже 50 баллов – по старой системе – это слабая троечка.

Студенты – наиболее активная часть российской молодежи. Это социальная группа, находящаяся в стадии личностного, профессионального и гражданского становления. Отношение к студенчеству как к важному субъекту социальных отношений и заказчику образовательной политики должно являться одним из принципов этой политики.

Как показывает анализ, социальное настроение студентов во многом зависит от их материального положения. Третья часть студентов МАТИ в начале XXI в. считали, что их материальное положение хорошее, плохое материальное положение отмечали почти 15% студентов.

Российские студенты, прежде всего, ориентированы на такие ценности как здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь. Особую группу ценностей составляют личная свобода, овладение знаниями и культурой, продвижение по службе. Однако многие студенты озабочены проблемой поиска денег, чтобы иметь материальную независимость от родителей [6, с.69–70].

Все большее распространение в студенческой среде получают «свободные отношения», снижается мотивация к деторождению. Это грозит опасностью утраты значимости материнства-отцовства, о чем свидетельствует общая ситуация с катастрофическим ростом числа «социальных сирот» – детей, которых бросили родители.

По оценкам экспертов, при инерционном сценарии, старение общества будет усиливаться. Подавление личности, ущемление ее нужд и интересов приведет не только к краху политики в области культуры, воспитания и образования, к затуханию духовности в обществе, но и к падению рождаемости, и к сокращению воспроизводства населения. Если же удастся реализовать эффективную, комплексную стратегию народосбережения – население России может увеличиться.

Есть ли у государства продуманная политика в области культуры, воспитания, образования и народосбережения? Главным критерием наличия такой политики должен выступать результат жизнедеятельности личности, ее вклад в развитие общества. Если в обществе наблюдаются негативные тенденции: рост бедности, социальных патологий разного рода, деинтеллектуализация, деградация, девиантное поведение – это свидетельствует о слабости государственной политики. Но это может быть связано с тем, что значимость осуществляемых в стране преобразований была принесена в жертву корыстным интересам отдельных групп.

Социально-гуманитарное знание является парадигмой нашего времени, которое знаменует переход от человека-объекта к человеку-субъекту [16, с. 143].

Специфика социальных и гуманитарных наук заключается в том, что они воздействуют на того, кого изучают. Человек меняется в процессе познания самого себя и своей роли в обществе, вбирает в себя общественно полезное знание, становится более универсальным, учится мыслить. А мысль, как известно, лежит в основе всего, что создано человеком.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты.

Образование следует рассматривать, прежде всего, как объект социальной ответственности государства. Ключевая проблема образования – воспитание личности – на уровне государственной общеобразовательной стратегии не решается.

Чтобы образование не превратилось исключительно в товар и «услугу», а сохраняло свою гуманистическую, нравственно-духовную составляющую, необходимо соблюдать баланс интересов основных субъектов и заказчиков образовательного поля: это и вузовская общественность, и государство, и бизнес, и рынок труда, и общество, и семья.

Инвестиции в гуманитарную составляющую образования – это инвестиции в личность. Эта цель должна носить долговременный характер. Вопрос ставится именно так: «инвестиции в личность или ампутация личности»? По самой своей сути этот вопрос становится разновидностью выбора между социальным проектом, который обеспечит солидарность людей и безответственной словесной эквилибристикой, в результате которой общество может увязнуть в различных конфликтах.

Так как рыночная экономика строится преимущественно на корысти, а не на сотрудничестве и солидарности, стратегия поведения, выгодная отдельным группам, может вести к коллективному проигрышу. Поэтому государству необходимо решать социальную дилемму: как совместить благополучие отдельных групп и благополучие общества в целом.

Стратегия государственной образовательной политики заключается в том, чтобы обеспечить реальный суверенитет (самостоятельность) субъектов, их эффективное функционирование, как в собственных интересах, так и в интересах всего общества. Проведение такой политики предполагает социальную ответственность участников различных культурных, социальных и образовательных программ.

Необходимо создавать новую инфраструктуру знаний бюджетной сферы, гуманитарный вектор которой будет направлен не только на защиту общенациональных интересов, но и на выработку нового социального проекта развития и на представительство экспертного мнения вузовской интеллигенции перед государством.

Общеобразовательная стратегия может строиться либо в интересах всего общества, самореализации личности, либо проводиться в угоду идеологическим амбициям, корыстным групповым интересам и политическим лозунгам. Поэтому необходима обратная связь между заказчиками и

исполнителями, цивилизованные формы сотрудничества между всеми участниками и субъектами образовательного процесса.

Необходима такая инфраструктура знаний, через которую можно довести мнение вузовского сообщества о проводимых в стране преобразованиях до верхов. «Мозг» нации должен участвовать в экспертизе образовательных проектов, оказывать содействие в реализации образовательных программ в интересах всего общества.

Если государство, манифестируя права и свободы личности, одновременно экономит на зарплатах рядовых преподавателей и стипендиях студентов, то никакие «пышные вывески», не компенсируют «гнилые задворки». Без культурного наполнения будет приговорена модернизация.

Без субъект-субъектных, партнерских отношений между управляющими и управляемыми, без предоставления вузовской общественности необходимой степени свободы, независимости в выборе обучающих программ и соответствующих форм контроля невозможно поднять статус преподавателя и студента. Актуален поиск и других форм, способствующих повышению самоконтроля и ответственности со стороны будущих выпускников.

Отношение к студенческому и преподавательскому сообществу как к субъекту и заказчику государственной политики в сфере образования должно являться одним из принципов этой политики. В то же время механизм действительного вовлечения вузовской общественности в проводимые государством мероприятия, ей адресованные, остается коренной проблемой государственной политики.

Государственная образовательная политика не может быть фрагментарной, если она направлена на создание правовых, экономических, организационных условий и гарантий для формирования личности. Можно с уверенностью сказать, что воспитательный потенциал преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин очевиден, но для его реализации в полной мере необходимы инвестиции в гуманитарную составляющую образования, а также необходимо наличие самой стратегии образования.

Литература:

1 Балабас Е. Как «преподам» платят – так они и учат // Московский комсомолец. – 2015. – 22 октября. – С.3.

2 Бероева Н. В десятках вузов недобор на бюджетные места // Комсомольская правда. – 2011. – 25 августа. – С.2.

- 3 Бовт Г. Госзакупорки. Как остановить триллионную течь из бюджета // АИФ. – 2012. – № 10. – С.17
- 4 Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер с фр. Е.А.Самарской. – М. – 2006.
- 5 Будкина Е.К. Гуманитаризация технического образования в контексте современности// Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. – Москва – Челябинск: АНО НОЦ «Со-Действие», 2015. – № 1 (18). – С. 17–22
- 6 Гегель Л.А. Васягина Т.Н. Социология интеллигенции. М.: «МАТИ»-РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2003
- 7 Деягин М. Президенту нужно думать о бюджетниках // АИФ. – 2012. – 7–13 марта
- 8 Именитов Е.Л. Освобождение России. Программа политической партии. М.: Алгоритм, 2014. 528 с.
- 9 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат.– 1975.– 304 с.
- 10 Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации (2002– 2006). В 2-х ч. Ч. 1. / Под ред. А.Ю Ховрина. – М.: МАТИ.– 2008. – С. 49–64.
- 11 Милкус А. Министерство сознательно вызывает огонь на себя // Комсомольская правда. – 2011. – 25 февраля. – С. 16–17
- 12 Молодежная политика в городе Москве: опыт, проблемы, перспективы. – М. – 2008.
- 13 Молодежь в современном мире: II региональная научно-практическая конференция. Магнитогорск. – 2009.
- 14 Молодежь и общество на рубеже веков. Материалы международной конференции. – М., 1998. – С.24–26.
- 15 Мухин А. Владимир Путин: новое партнерство // Аргументы недели. – 2012. – № 6 (298). – 16 февраля. – С. 5
- 16 Осипова Н.В., Бадаева Н.Н. Социокультурная динамика развития университетского образования // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. – Москва – Челябинск: АНО НОЦ «Со-Действие», 2015. – № 1 (18). – С. 141–146.
- 17 Плотникова Е. Бесплатное высшее // Аргументы и факты.– 2015. – № 28. – С. 15

18Рожаева Е. Смотрит в книгу, а видит ... // Комсомольская правда. – 2010. – 1 марта. – С. 12.

19Рубцов А. Конец столоначалия? // Независимая газета. – 2012. – 27 марта. – С. 12.

20Самостоятельная работа – сотворчество студента и преподавателя // Авиационный технолог. – 2012. – 28 февраля. – С.1

21Терентьев Д. Шальные магистры // Аргументы недели. –2012. – № 10. – 15 марта. – С.5.

22Федин Е.В. Троянская «корова» Михаила Прохорова. Открытое письмо предпринимателя Евгения Федина предпринимателю Михаилу Прохорову // Аргументы недели. – 2012. – 16 февраля. – № 6 (298). – С. 4.

23Чем опасны для народа миграционные планы властей // АИФ. – 2012. – № 18.

Vasyagina Tatiana

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF HUMANITARIAN COMPONENT OF HIGH SCHOOL ON THE POST-SOVIET AREA

The article reveals the problem of development of educational potential of high school.

Keywords: education, humanitarian component of education, schoolchildren, high school, students, youth, formation, student-activiti approach .

Гужва Е.Г.,

кандидат педагогических наук, доцент,

докторант кафедры педагогики,

guzhva@bk.ru,

ФГКВОУ ВПО «Военный университет»

Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва

Гужва Г.А.,

кандидат философских наук, доцент,

доцент кафедры гуманитарных

и социально-экономических дисциплин,

РГУП, Крымский филиал, г. Симферополь

ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ И ТРАДИЦИИ ПАТРИОТИЗМА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В год Юбилея Победы представляется важным провести анализ моральных факторов, способствовавших духовному подъему в Советской армии и проявлению массового героизма в защите Отечества. В тяжелые годы войны, когда судьба страны висела на волоске, актуализация традиционных духовных ценностей и высокий патриотический дух защитников страны в значительной мере способствовало нашей победе. Данный историко-педагогический анализ имеет большое значение для духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи и военнослужащих Российской армии на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, традиции, духовные ценности, нравственный элемент, историческая преемственность.

В многовековой истории Отечества еще не было такой ратной, физической и духовной стойкости, которую проявили народы Советского Союза в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Не знала она и такой воли и силы убеждений, которые были свойственны советскому народу. В духовном, морально-нравственном и психологическом отношении советский народ, его Красная Армия оказались намного выше других народов, в первую очередь народов и армии Германии, а также ее союзников, которые потерпели историческое поражение.

История Великой Отечественной войны является важным фактором воспитания нашей молодежи, подготовки ее к защите Отечества потому,

что в ней содержатся незабываемые и поучительные уроки патриотизма и массового героизма. Война была для советского народа и его Вооруженных Сил самым трудным, драматическим, но вместе с тем и героическим временем. В годы военных испытаний с невиданной силой проявились глубоко укоренившиеся в народе чувства национальной гордости и беспредельной преданности своей Отчизне. Для русских людей служение Родине всегда являлось высшим нравственным долгом, исполняя который, они были готовы на любые жертвы.

Однако такой любви к Родине, такой духовной стойкости, какую проявляли народы СССР, защищая Родину в годы Великой Отечественной войны, история, наверное, не знала. Советские люди даже в самые драматические дни и месяцы ожесточенного противоборства с фашистскими захватчиками не утратили глубокой уверенности в победе над врагом. В годы войны любовь к земле отцов и дедов слилась с высоким сознанием личной ответственности за ее судьбу. Свершения советских людей во имя Родины приобрели одновременно и общечеловеческую ценность. Это явление хорошо выразил 19-летний Герой Советского Союза Георгий Сорокин в своем письме матери в январе 1943 г. Он писал: «Мама, ты просишь ответить на твои высказывания о русском обществе и о моем гражданском долге... Я, мать, горд тем, что принадлежу к нации, равной которой сейчас нет в мире. Только мы, русские, смогли задержать новых гуннов Запада, и только мы сможем их разбить... Любовь к своей нации выражается не только в пышных фразах... Как же не гордиться мне тем, что я русский!. Ты пишешь, что за будущее можно заплатить и жизнью. Готов заплатить, если это потребует мой долг, хотя, сказать по совести, очень не хочется умирать – ведь я только начинаю жить и ничего пока не сделал» [5].

Это слитое воедино чувство национальной гордости и любви к Родине сопровождалось невиданным взлетом духовных сил народа на фронте и в тылу. Разве не об этом свидетельствуют примеры беспредельной стойкости защитников Брестской крепости, военно-морской базы Лиепая, Таллина, Моонзундских островов и полуострова Ханко, Одессы и Севастополя, Ленинграда и Москвы, Сталинграда и Новороссийска. Особо хотелось бы подчеркнуть подвиг защитников Сталинграда, где проявились огромная сила духа, высокие нравственные устои народа. Это о них на бетонной мраморной плите Мамаева кургана высечены слова В. Гроссмана: «Железный ветер бил им в лицо, а они все шли вперед, и снова чувство суеверного страха

охватило противника: люди ли шли в атаку – смертны ли они?». А в пантеоне, завершающем экспозицию Сталинградской битвы, написано: «Да, мы были простыми смертными, и мало кто уцелел из нас, но все мы выполнили свой патриотический долг перед священной матерью – Родиной».

Сейчас, когда наш народ прилагает большие усилия к тому, чтобы возродить Россию, перестроить всю ее жизнь на гуманистических началах, самое время вспомнить, как идеи справедливой войны создавали в народе, в войсках, в среде офицерского состава такую атмосферу, такой социально-политический, нравственный климат, при котором наиболее полно раскрывались лучшие качества и черты характера защитников Родины, родных очагов и отцовских могил. Справедливая война, которую вели все народы нашей страны, усиливала социальную сплоченность общества. Забота о судьбе Родины, ее настоящем и будущем способствовала осознанию необходимости укрепления национальной взаимопомощи, взаимодействия перед лицом грозной опасности, какую нес с собой германский фашизм. Именно здесь источник невиданного массового героизма, который стал еще одной движущей силой в войне, решающим фактором победы в ней. Его проявляли люди всех возрастов и профессий, мужчины и женщины, представители всех наций и народностей СССР [3].

Формы массового героизма были многообразны. Но для Великой Отечественной войны особенно характерным был коллективный подвиг частей, соединений, заводов. Это героизм особого рода – длительный и самого высокого накала, ратный труд миллионов красноармейцев в условиях постоянной смертельной опасности, беззаветный труд миллионов рабочих, крестьян, служащих, научно-технической интеллигенции при предельном напряжении духовных сил, часто в условиях голода и холода.

На волне массового героизма родилась гвардия, ставшая олицетворением мужественного служения Родине. Первыми гвардейскими соединениями в боях под Ельней в 1941 г. стали 100, 127, 153 и 161-я дивизии. Журналист времен Великой Отечественной Анатолий Кузьмичев вспоминает, как в июне 1941 г. десятки и десятки бойцов и командиров 100-й стрелковой дивизии, ставшей гвардейской одной из первых, поднимались с бутылками и стеклянными солдатскими флягами с бензином против фашистских танков на северных подступах к Минску и задержали на трое суток прорыв частей 3-й танковой группы противника, оставившего подбитыми здесь, в районе Острошицкого Городка, Паперни и Усборья, свыше

100 танков, 85-й стрелковый полк подполковника М. Якимовича и 331-й полковника И. Бушуева, 355-й полковника Н. Шварева, все другие части дивизии были полками и подразделениями героев. В едином порыве поднимались роты и батальоны во время первого своего наступления 27 июня, когда противник был отброшен на четырнадцать с лишним километров. Потом были выход из окружения, многодневные ожесточенные бои под Ельней, бои за Ушаково, чуть ли не десять раз переходившее из рук в руки, могучий порыв атаки, в которой не было отстающих. Отдельные подразделения поднимались и шли на врага с пением «Интернационала», тяжелораненые не покидали поле боя... [6].

Это лишь один из примеров, каких были сотни и тысячи. И везде герои – не одиночки, а десятки и сотни. И тогда командиры говорили: «отличились все», «герой боя – вся рота», «героями были все...».

Массовый героизм трудящихся нашей страны в тылу – явление историческое. Труженики тыла своим самоотверженным трудом выиграла битву за металл и хлеб, топливо и сырье, за создание оружия победы.

Особо выделяется трудовой подвиг населения Одессы, Севастополя, Москвы, Сталинграда, других городов-героев и многих прифронтовых населенных пунктов. Мир был потрясен небывалым в истории подвигом ленинградцев. В условиях блокады, под постоянными обстрелами и бомбежками, когда умирали тысячи, оставшиеся в живых продолжали изготавливать оружие, и не только для Ленинградского фронта. В начале декабря 1941 г., когда советские войска перешли в контрнаступление под Москвой, на самолетах и по ледовой Дороге жизни им отправлялась техника и вооружение, изготовленные на ленинградских предприятиях.

Минувшая война убедительно раскрыла «тайну» героизма, понимая под этим такой поступок человека или коллектива людей, когда он сознательно делает шаг, выходящий за привычные нормы поведения, возлагает на себя высшую степень моральной ответственности. Героизм состоит в разрешении такого жизненного противоречия, которое в данный момент не может быть разрешено обычными, повседневными средствами. Особое значение при этом имеет глубина, содержание побудительной идеи поступка. Не его исключительность и необычайность, а, прежде всего соответствие духовным идеалам времени и требованиям обстановки.

Героика великой войны служит источником и средством воспитания послевоенных поколений в духе патриотизма. Велика сила живого приме-

ра, никогда не угаснет стремление людей подражать образцам высокой нравственности. Особенно сильное воздействие на ум и чувства молодых людей оказывают подвиги самого высокого порядка, не исключая самопожертвования. Оно всегда осуществлялось ради самых благородных целей во имя жизни других, спасения своего народа. Одним из первых в великой войне подвиг самопожертвования был совершен младшим политруком А. Панкратовым. Было это 24 августа 1941 г. При штурме Кирилловского монастыря в районе Новгорода политрук роты 125-го танкового полка 28-й танковой дивизии младший политрук Александр Константинович Панкратов, увлекая за собой бойцов, с возгласом «Вперед!» бросился на фашистский пулемет и грудью закрыл его огонь, дав возможность подразделению ворваться в расположение противника. Посмертно ему присвоено звание Героя Советского Союза [4].

В дальнейшем таких подвигов на войне было много. История распорядилась так, что их стали связывать с именем гвардии рядового Александра Матросова, тоже закрывшего своим телом пулеметную амбразуру дзота в боях за деревню Чернушки 23 февраля 1943 г.

Характерно, что, несмотря на трагичность подвигов, связанных с самопожертвованием, они совершались отнюдь не фанатиками или людьми, разочаровавшимися в жизни. Известный разведчик Николай Кузнецов писал: «Я люблю жизнь, я еще молод. Но потому, что Отчизна, которую я люблю как свою родную мать, требует от меня пожертвовать жизнью во имя освобождения от немецких оккупантов, я сделаю это».

Красная Армия богата примерами сознательного самопожертвования в условиях, когда заведомо было известно, что об этом никто не узнает. Подвиг, самопожертвование наедине с врагом, в отрыве от товарищей втройне ценен. Р. Зорге и Д. Карбышев, панфиловцы и герои Бреста сражались и умирали в исключительно тяжелых условиях, сознавая, что об их подвигах, может быть, не узнает Родина. Война рельефно обнажила сложное многообразие чувств и верований, взглядов и убеждений, которые отличают нравственные устои патриота.

Святое и осмысленное чувство любви к Родине, так мощно проявившееся в годы войны, стало источником многих морально-боевых качеств советских воинов. Среди них: верность воинскому долгу, воинской присяге, мужество, смелость и т. д. [2]. По нравственной силе и значимости к героизму, несомненно, относится верность воинскому долгу. В нем воедино

слиты социально-нравственное и военно-профессиональное начала. В истории русской армии этому качеству всегда уделялось самое пристальное внимание. В ее обиходе широко применялись крылатые выражения: «Деятельность – первое достоинство воина», «Долг – душа военной службы», «Храбрая армия состоит из людей, преисполненных чувством долга», «Долг есть знания плюс действие» и другие.

Исполнение воинского долга немислимо без воинского мастерства, высокого профессионализма. Последний не сразу стал достоянием всей Красной Армии. Он приобретался в ходе тяжелейших боев и сражений, в обороне и наступлении, в различной боевой обстановке. Сделать это было чрезвычайно трудно: фашистская армия была высокооснащенной в техническом отношении и хорошо подготовленной. К тому же она имела почти двухлетний опыт борьбы на Западе, а также преимущества неожиданности нападения. В этих тяжелейших условиях наши воины проявили себя как патриоты и на деле показали качества, необходимые в неравных оборонительных боях и сражениях. «Отстаивать каждую пядь советской земли, драться до последней капли крови за паши города и села!», «Стоять насмерть», «Ни шагу назад!» – так формулировались задачи в приказах народного комиссара обороны. Эти лозунги на разных фронтах часто трансформировались, облачались в форму, отражавшую задачи частей и соединений. Например, во время защиты Москвы по всей стране пронеслось: «Велика Россия, а отступать некуда – позади Москва». В период обороны Сталинграда был лозунг «За Волгой для нас земли нет». Уже в первый день войны насмерть стояли пограничники многих застав, началась легендарная оборона Брестской крепости. В критические моменты летчики применяли таранные удары по вражеским самолетам. Сотни и тысячи воинов вступали в единоборство с танками противника. До последнего патрона сражались гарнизоны многих дотов. На смену погибшим вставали новые бойцы. Даже те, кто получал ранения, не уходили с передовой, а после излечения снова шли в бой.

История бережно хранит примеры верности воинскому долгу. Своеобразным символом и высшим проявлением стойкости советских воинов стали подвиг 28 панфиловцев у подмосковного разъезда Дубосеково, 58-дневная оборона Дома Павлова в Сталинграде. Нередко на каждого защитника Отчизны приходилось сотни килограммов вражеских снарядов и бомб, не говоря уже об автоматном-пулеметном огне.

В наступательных боях и сражениях советские воины проявили такое качество, как порыв, без которого немислим успех. Особенно это характерно было для контрударов 1941 г., контрнаступления под Москвой. Высокий наступательный порыв проявили воины Ленинградского фронта, когда в январе 1943 г., разрывая кольцо блокады, форсировали под огнем врага покрытую льдом и снегом Неву. Геройски дрались советские танкисты под Прохоровкой в июле 1943 г. – в самом большом танковом сражении Второй мировой войны. Беспрецедентным в истории войн ратным подвигом явилось массовое форсирование Днепра в сентябре 1943 г. В те дни газета «Правда» писала: «Сражение за Днепр приняло поистине эпические размеры. Никогда еще не выделялось из множества храбрых советских воинов столько сверххрабрых. Красная Армия, давшая уже миру столько примеров воинской отваги, словно превосходит самое себя» [1]. В форсировании Днепра принимали участие десятки и сотни тысяч воинов.

Наращение наступательного порыва советских войск наглядно проявилось в быстрой и умелой организации целого ряда больших и малых окружений немецко-фашистских войск. Массовым героизмом характеризовались бои 1944 г., в ходе которых была уничтожена значительная часть личного состава и военной техники гитлеровцев, а советская земля почти полностью освобождена от оккупантов.

И в обороне и в наступлении советские воины проявили высокие морально-боевые качества. Выполняя свой воинский долг, солдаты, офицеры и генералы умели повиноваться и одновременно действовать инициативно. Ведь инициатива – душа войны. По сути 1941 и 1942 гг. были периодом борьбы Красной Армии за инициативу, которой тогда владели немецко-фашистские войска. Первый раз Красная Армия вырвала инициативу у противника в результате разгрома его войск под Москвой в декабре 1941 г. и последующего затем общего наступления. Но удержать ее наши войска не смогли. И лишь в результате разгрома немецко-фашистских войск под Сталинградом инициатива перешла к Красной Армии необратимо.

Этот период борьбы складывался из инициативных действий отдельных воинов, подразделений, частей, соединений и объединений. И всегда они были связаны с высоким уровнем боевого мастерства, творческим мышлением, знанием и умением личного состава эффективно использовать оружие и другую военную технику в борьбе с врагом. Характерным примером этому может быть следующий. В начале августа 1942 г., когда

фашистские войска рвались к Сталинграду, командир батальона морской пехоты старший лейтенант И.Н. Рубан получил приказ не пропускать врага к Дону. Задача казалась невыполнимой. Впереди – ровная степь, позади – река, лишь на флангах – неглубокие овраги. Но Рубан вспомнил хитрость, к которой прибегали еще древнерусские воины. Он разбил свой небольшой отряд на две группы. Одну оставил в центре, а другую расположил справа и слева на склонах оврагов. Когда утром 6 августа противник пошел в наступление, центральная группа после недолгого сопротивления имитировала отход. Тем самым ей удалось заманить фашистов в овраги. И тут по ним сверху ударили пулеметы, минометы, противотанковые ружья. Более 200 гитлеровцев нашли здесь смерть, к тому же были подбиты и 7 танков. А вскоре решительной контратакой противник был отброшен. За эти действия смелый и находчивый комбат Иван Рубан стал первым кавалером ордена Александра Невского [7].

Примеров инициативы, творчества, высокого профессионализма в борьбе с врагом бесчисленное множество. Это не только подвиги Героев Советского Союза и кавалеров ордена «Славы» трех степеней, которые в своем большинстве довольно подробно описаны в литературе. Это также подвиги миллионов других неизвестных солдат и офицеров Красной Армии.

Современная духовная жизнь российского общества переживает кризис и не похожа на ту, которая была свойственна советскому обществу в мирных условиях и, особенно, в годы Великой Отечественной войны. Несмотря на это, в силу закона преемственности общественного развития, в духовности российского народа имеются такие черты, свойства, которые были присущи в свое время и советскому обществу. Это обстоятельство весьма существенно, как необходимое условие эффективного использования духовного потенциала Великой Победы над фашизмом при решении социальных задач, стоящих перед Россией.

Чтобы духовный потенциал Великой Победы стал фактором формирования патриотизма у российских граждан, особенно молодежи, необходимо ясное и четкое понимание этого феномена, его содержания, а также путей и форм воздействия на духовное, нравственное состояние человека в сложившихся в России условиях.

Духовный потенциал Великой Победы как явление непосредственно сформировался в годы противоборства Советского Союза с фашистской

Германией и ее союзниками. Его непосредственной основой явилась Великая Победа Красной Армии, всего советского народа над фашизмом.

Не будет преувеличением полагать, что сущностью духовного фактора Великой Победы является осознание исторического подвига советского народа, Красной Армии, решивших в Великой Отечественной войне три коренные военно-политические задачи: они остановили агрессора, переломили ход войны в свою пользу, в пользу антигитлеровской коалиции и, разбив военную машину фашизма, нанесли ему смертельное поражение; фашистское государство перестало существовать.

В содержание духовного потенциала входит также понимание того, что для нашей страны победа означала спасение исторического прошлого, своей территории, обеспечение независимости, сохранение нового общественного и государственного строя, социальных завоеваний и социалистической перспективы развития. В результате победы над фашизмом Советский Союз вышел из войны с высоким морально-политическим авторитетом и возросшей военной силой, он превратился в одну из ведущих держав мира.

Особую роль в актуализации духовного потенциала Победы играла культура. Она была одним из важнейших факторов, объединявших людей, не разделялась на специфически отдельные для интеллигенции, другие для простого народа слои. К примеру, советская песня была одним из выдающихся и, в то же время, наиболее демократичных явлений отечественной культуры и пользовалась заслуженной популярностью среди великого множества самых непохожих друг на друга людей. Третьяковская галерея, Музей изобразительных искусств имени Пушкина, Эрмитаж были одними из наиболее посещаемых приезжими из всевозможных городов и сел Советского Союза мест – ушедшая в прошлое советская власть прививала любовь к шедеврам русской и зарубежной культуры широким слоям общества. Вообще, культура не носила какого-либо оттенка «элитарности», замкнутости на саму себя, а была самым тесным образом связана с жизнью народа, с общественными процессами.

Нельзя не сказать и о таком факторе актуализации духовного потенциала Победы, как историческая память. Присущие людям ценности не носили отвлеченного, абстрактного характера, но постоянно подтверждались самим ходом истории, в котором отцы брали пример с дедов, сыновья – с отцов. Каждое новое поколение видело перед собой наглядные, живые приме-

ры от века установленных принципов, которыми жила Россия: ими были широко известные герои Гражданской и Великой Отечественной войн, свои незначительные отцы и деды, сражавшиеся под Москвой и Сталинградом, бравшие Берлин и восстанавливавшие страну во время послевоенной разрухи, представители научной и творческой интеллигенции, самоотверженно выполнявшие свой гражданский долг на профессиональной ниве. Люди всех возрастов чувствовали непосредственную и неразделимую связь с историей, и эта история зримо и осязаемо проходила через жизнь каждого – от седых стариков, уже отдавших Родине все, что могли и не могли отдать, до самых юных, но уже готовящихся последовать их примеру.

Актуализации духовного потенциала Победы способствовало и то, что духовная, нравственная основа неизменно занимала доминирующее положение в жизни людей и не заслонялась вполне естественным стремлением к материальному достатку и бытовому комфорту. Давая людям достойные ориентиры, на которых можно строить жизнь, и вселяя в них чувство уверенности и надежности, нравственная опора имела существенное значение в обеспечении государственной безопасности, не менее важное, чем ракетно-ядерный щит и Вооруженные силы.

Актуализация духовного потенциала Победы в современной России сложна и противоречива. С одной стороны, она ограничивается рядом объективных и субъективных обстоятельств, а с другой – российское общество нуждается в актуализации потенциала Победы, чтобы выйти из кризисного состояния, и Россия развивалась бы на принципах социальной справедливости.

Однако, несмотря на эти обстоятельства, в российском обществе есть здоровые силы, которые при определенных обстоятельствах способны актуализировать духовный потенциал Великой Победы в интересах развития России и решения исторических задач, стоящих перед ее гражданами. Главным образом, в интересах формирования у россиян четких мировоззренческих позиций; сознания и самосознания народа, патриотизма – настоящего, действенного; идеологической и морально-психологической ориентации народа, его сплочения; сплочения народа и армии, всех граждан, независимо от этнонациональной принадлежности; формирования стимулов, мотивов поведения. Необходимо сделать все, что возможно, для усвоения россиянами, особенно молодежью, всех слагаемых духовного по-

тенциала Победы; человек всегда нуждается в ориентирах – исторических, героических, патриотических и т. п.

Духовный потенциал Победы был и останется фактором воспитания патриотов российского общества. Ибо в нем выражено все лучшее, что создано трудом, отвагой, самопожертвованием, творческим гением миллионов советских людей. В том числе и такая черта русского, советского человека: бороться до конца, даже если нет никакой надежды на успех. Сейчас же такая надежда появилась. Духовный потенциал Великой Победы призван помочь всем нашим людям стать настоящими патриотами и своими глазами увидеть момент, когда уйдет в прошлое мрачная кризисная эпоха и займется заря новой жизни.

Таким образом, история Великой Отечественной войны аккумулировала в себе могучий нравственный и воспитательный потенциал. Ее уроки – это незаменимые уроки мужества, героизма, преданного служения своей многострадальной и великой Родине, непоколебимой верности воинскому долгу. Как важно, жизненно необходимо, чтобы эти богатейшие и столь дорого оплаченные уроки были бережно, в неискаженном виде осмыслены и с позиций исторической правды донесены до ума и сердца тех, кто стал законным наследником плодов Великой Победы. И не только донесены, но и глубоко усвоены ими. Человек, строя свою жизнь, нуждается в исторических ориентирах. Он невольно оглядывается назад, ревниво и пристально вчитывается в страницы своей отечественной Истории, ищет в ней примеры, достойные подражания.

Литература

1. Алехин И.А. Духовно-нравственное воспитание офицеров Российской армии. – М.: ВУ МО РФ, 2013.
2. Алёхин И.А., Тренин И.В. Научные и прикладные положения интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза / И.А. Алехин, И.В. Тренин // Вестник Российского нового университета. – 2015. – № 4. – С. 65–68;
3. Военная энциклопедия: В 8 томах. Т. 3: «Д» – Квартирьер. – М: Воениздат, 1995.
4. Минер В. Церемонии и ритуалы Российской армии. – М., 2004.
5. Ржешевский О.А. Все о великой войне. – М.: Алгоритм: Эксмо, 2010.

6. Самосват Д. Символы мужества и стойкости: история и традиции
7. российской гвардии. Возрождение гвардейских частей в годы Великой Отечественной войны. // Ориентир. – 2013. – № 8.
8. Традиции офицеров русской армии. – Жуковский, – М.; 2004.
9. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена // Человек и культура. – 2015. – № 5. – С.77–91.
10. Флеров О.В. Лингвистическая подготовка как составляющая часть образовательного процесса современной высшей школы // Перспективы науки. – 2015. – № 1(64). – С.39–42.

Guzhva E.G., Guzhva G.A.

SPIRITUAL POTENTIAL GREAT VICTORY AND TRADITIONS IN THE CURRENT CONDITIONS OF PATRIOTISM

On the eve of the anniversary of Victory in the Great Patriotic War, it is important to analyze the moral factors that contributed to the upliftment in the Soviet army and the manifestation of mass heroism in defense of the Fatherland. In the difficult years of the war, when the country's fate hung in the balance, updated traditional spiritual values and patriotic spirit defenders of the country has greatly contributed to our victory.

This historical and pedagogical analysis is of great importance for the spiritual, moral and patriotic education of youth and soldiers of the Russian army at the present stage of development of society.

Keywords: Great Patriotic War, traditions, spiritual values, moral element, historical continuity.

Долгова Н.Г.,
магистрант,
dolgova-ng1986@mail.ru,
Донской Государственный технический
университет, г. Ростов-на-Дону

ТЕОРЕТИКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ МЕНЕДЖМЕНТА В РОССИИ

В статье рассматриваются истоки понятия «management», введения его в оборот, становление российского менеджмента. Так, по мнению автора, становление российского менеджмента зависит, в первую очередь, от уровня развития товарного производства. Также осуществляется анализ, существующих, концепций формирования российского менеджмента.

Ключевые слова: менеджмент, становление менеджмента, российский менеджмент, концепции формирования российского менеджмента, управление производством.

Вопросам управления, в нашей стране, уделяется особое внимание, начиная с 17 века. Свой вклад в совершенствование системы управления внесли известные русские экономисты: А.Л. Ордин-Нащокин, кабинет-министр с 1738 г. по 1740 г. А.П. Волынский, главный управляющий горных заводов в Сибирской и Казанской губерниях с 1730 г. по 1740 г. В.Н. Татищев, выдающийся русский ученый М.В. Ломоносов. Очень значимы заслуги в реформировании системы управления России П.А. Столыпина. С 1906 г. он совмещал должности – министра внутренних дел и премьер-министра.

После революции, построение социализма в нашей стране, потребовало создания новой общественной организации управления социалистическим производством.

В период становления Советской власти получают большую известность труды отечественных ученых А.А. Богданова, А.К. Гастева, О.А. Ерманского, П.М. Керженцева, Н.А. Амосова.

Известный советский ученый А.К. Гастев занимался вопросами совершенствования теории и практики организации труда. Он сформулировал и обосновал концепцию, которая получила название «трудовые установки». Созданный осенью 1920 г. при ВЦСПС, Центральный институт труда (ЦИТ), занимался внедрением методики трудовых установок в прак-

тическую деятельность. Ключевое место в применении методики трудовых действий отводилось инструктажу. Основным недостатком концепции трудовых установок А.К. Гастева, является слабая разработка самой методики трудовых установок, выбор слишком узкой базы исследования, ориентация на индивидуальность рабочего.

Важная роль в развитии научной организации труда и управления в СССР, принадлежит видному экономисту О.А. Ерманскому, внесшему весомый вклад в создание теории социалистической рационализации. Концепция Ерманского была подвергнута резкой критике, но, несмотря на это, вклад О.А. Ерманского в развитие теории и практики организации труда значителен. Он обобщил огромный практический материал хозяйственного строительства в СССР.

Исследованиями вопросов научной организации труда занимался П.М. Керженцев. Им было распространено понимание научной организации труда на все сферы человеческой деятельности.

В период подготовки ко «Второй Всесоюзной конференции по научной организации труда», состоялась дискуссия по проблемам развития научной организации труда и управления в СССР. Эта дискуссия заслуживает отдельного внимания. Буквально, за несколько недель до вышеназванной конференции, были опубликованы две платформы по научной организации труда. Первая – от группы «Семнадцати» во главе с П.М. Керженцевым, вторая – от ЦИТ во главе с А.К. Гастевым. Развернувшаяся дискуссия между двумя направлениями завершилась созданием центральной платформы, которая была принята на «Второй Всесоюзной конференции по научной организации труда», включившей в себя положительные моменты двух существовавших направлений.

Значительный вклад в развитие теоретических основ социалистической организации производственных процессов был внесен О.И. Непорентом. Им была осуществлена классификация всех операций по признаку их сочетания в производственном процессе на три вида: последовательное, параллельное и параллельно-последовательное, а также раскрыто их влияние на длительность производственного цикла.

Тридцатые годы прошлого столетия, охарактеризовались большой научной и практической работой по разработке научного направления организации производства, труда и управления, результатом проделанной работы стало издание первого советского учебника по организации произ-

водства. В это же время, началось формирование системы подготовки кадров с высшим и средним специальным экономическим образованием для предприятий народного хозяйства и органов управления. Более того, в результате, была введена новая, для того времени, специальность – инженер-экономист отраслевого профиля, ставшая ведущей среди экономических специальностей.

В период Великой Отечественной войны система управления промышленностью, сложившаяся в 30-е годы, принципиально, не претерпела изменений. Основным механизмом управления продолжал оставаться хозрасчет при усиливавшихся административно-командных методах руководства. В это период, научная работа, велась, преимущественно, по проблематике внутризаводского планирования.

В конце 40-х годов была возобновлена научная и практическая деятельность в области организации и управления производством. В то же время, имело место снижение активности в проведении исследований по вопросам управления производством. Лишь в конце 50-х годов, тематика исследований по вопросам организации и управления предприятиями, вновь, стала постепенно расширяться.

С 1957 г. начался переход к управлению промышленностью и строительством по территориальному принципу экономических административных районов, через Советы народного хозяйства. Главным назначением «Совнархозов» было пресечение доминирования того, или иного ведомства в развитии промышленности.

В тот же период времени, происходит зарождение, как самостоятельной ветви экономики, экономической кибернетики, которая связана с использованием математических методов экономики на практике. Появление в нашей стране науки экономической кибернетики, осуществлялось под руководством академиков А.И. Берга и В.М. Глушкова. В целом, экономическая кибернетика сыграла важную роль в развитии теории управления производством.

Распад Советского Союза и вызванные этим социально-экономические преобразования, инициировали переход к рынку, поставив задачу формирования российского менеджмента.

Истоки понятия «management» коренятся в латыни, где «manus» означает рука. Однако, в оборот оно было введено в Англии. Термин «менеджмент» («management») в староанглийском языке, означал искусство объез-

жать лошадей, но распространение по всему миру получил в связи с промышленной революцией XVIII–XIX вв. Кроме вышеуказанного значения термин «менеджмент» обозначает два понятия: первое – особый вид человеческой деятельности, а второе – система научных знаний об этой деятельности. В рамках этого особого вида человеческой деятельности определяется, что, когда и кому производить, как планировать, распределять и эффективно использовать ресурсы, с помощью каких процедур и методов руководить людьми и т.д. Она в равной мере присуща и крупнейшим корпорациям с сотнями тысяч работников, и отдельным лицам, например, организаторам концертов, продавцам в системе сетевой торговли и т.п.[1]

Становление менеджмента зависит, в первую очередь, от уровня развития товарного производства. Менеджмент как форма управления, имманентно присуща товарному производству.

Так как менеджмент – это особый вид человеческой деятельности, то ключевым фактором, оказывающим влияние на его специфику, является менталитет нации. В наши дни, в представленных концепциях формирования российского менеджмента, можно выделить три основные.

Первая концепция – слепого внедрения в российскую практику западной теории менеджмента. Естественно, данная концепция не учитывает особенностей российского менталитета, в принципе. Для внедрения этой теории, необходимо, лишь, перевести западные учебники и монографии на русский язык. После этого, ничего не меняя, реализовывать данные положения на практике. Применение этой концепции, характеризуется своей простотой бездумного копирования чужого (западного) опыта. Данную концепцию не представляется возможным результативно адаптировать, в силу российской специфики, в первую очередь, менталитета.

Вторая концепция – попытки адаптации западной теории менеджмента. Предполагает частичный учет особенностей русской ментальности, путем приспособление западной теории к современным российским условиям. Тут же возникает серьезная проблема, «какую из западных теорий менеджмента мы будем адаптировать?» Основные, существующие, модели японского менеджмента, американского, западноевропейского, сильно отличаются друг от друга. Становится очевидным, что при любом выборе существует риск использовать теорию, учитывающую такие специфические особенности как, условия функционирования экономики, уровень социально-экономического развития, ментальность жителей той страны (или

тех стран), модель которой, мы адаптируем. В этой связи, актуальным представляется, сказанное М.Вебером: «Капитализм западного типа мог возникнуть только в западной цивилизации».

В результате адаптированные теории, которые слабо учитывают, либо, вообще, не учитывают специфику российской действительности, не смогли стать для российской экономики фактором прогрессивного развития.

Поэтому жизнеспособной представляется третья концепция – создания российской теории менеджмента.

Эта концепция формируется с учетом особенностей российской ментальности, не отказываясь от использования достижений мирового опыта в области управления. Главными достоинствами и объективными обстоятельствами являются: невозможность ни слепого копирования чужого опыта, ни полного отрицания достижений западной и восточной школ менеджмента.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

Важным фактором, влияющим на особенности той, или иной модели менеджмента, является менталитет нации. Уместно вспомнить слова А.Маршалла, который утверждал, что: «Экономическая наука это не совокупность конкретной истины, а лишь орудие для открытия конкретной истины». По нашему мнению, данное высказывание можно перенести и на науку управления. Потому-что, российскому менеджменту необходимо иметь свои, присущие только ему, содержание, формы и методы управления, соответствующие специфике менталитета русского человека.

Также, важность значения менеджмента, в современной экономике, обусловлено тем, что именно он обеспечивает связанность, интеграцию всех ресурсов организации, повышает конкурентоспособность. Так как повышение управляемости экономики в динамичных современных условиях, определяется формированием современных управленческих отношений. Инновационная экономика, предъявляет требования к подготовке специалистов со знанием основ научного управления. Это не случайно, так как в настоящее время, именно человек, как специалист является ключевой фигурой в деятельности любой системы (организации).

Менеджмент создает простор управленцу для принятия решений, открывая простор предприимчивости и самостоятельности. Эффективность и

результативность этого будет зависеть и от качества его теоретических знаний.

Структура предприятия и его система управления, в совокупности, образуют организационное обеспечение управления, статику менеджмента, переходящую в динамику, как только менеджеры всех уровней начинают выполнять свои функции в процессе текущего управления организацией.

Именно знание основных концепций менеджмента, развития современного менеджмента в России дает основу для формирования системы управленческой деятельности на конкретном предприятии. Знание таких тенденций в менеджменте, как формирование систем мотивации, кадровой политики и оценки эффективности управления, дает возможность сформировать рекомендации усовершенствования системы управления на предприятии.

Литература

1. Веснин В.Р. Менеджмент для всех М. 2004.–396 с.;
2. Фокин Н.И. Основные тенденции развития образования как фактора национальной безопасности// Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2014. – № 5 (37);
3. Сурин А.В., Молчанова О.П. Инновационный менеджмент: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2008;
4. Друкер Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: пер. с англ.: Уч. пос.– М.: Издательский дом «Вильямс», 2010.

Dolgova N.G.

THEORETICAL AND HISTORICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF MANAGEMENT IN RUSSIA

This article discusses the origins of the concept of «management», its introduction into circulation, the formation of the Russian management. Thus, according to the author, the emergence of the Russian management depends primarily on the level of development of commodity production. Also it carried out an analysis, existing concepts of the formation of the Russian management.

Keywords: management, management of the establishment, the Russian management, the concept of formation of the Russian management, production management.

Левикова С.И.,
доктор философских наук, профессор, профессор,
levikovasi@inbox.ru,
Московский Педагогический Государственный
Университет, г. Москва

ОДИНОЧЕСТВО КАК ОНТОЛОГИЧЕСКОЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ ОСНОВАНИЕ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Одним из кажущихся парадоксов современных развитых постиндустриальных обществ является то, что, несмотря на их массовость и скученность людей, тема одиночества выходит для них на первый план. В статье выявляются смыслы понятия «одиночество» и рассматриваются его положительные и отрицательные варианты. Анализ представлений об одиночестве Б. Паскаля, Ф. Ницше и М. Хайдеггера, а также распространение наработок названных авторов на современное постиндустриальное общество позволили автору прийти к выводу, что поскольку по сути с тех времен, о которых писали Ницше и Хайдеггер общество мало изменилось, то одиночество может превратиться для человека в благо, правда, если он в этом обществе захочет не слиться с серой толпой и превратиться в нечто среднее, обезличенное, анонимное, а стать человеком в собственном смысле этого слова.

Ключевые слова: одиночество, общество, человек, современность, постиндустриализм, постмодерн, социальный феномен

Одним из кажущихся парадоксов современных обществ, получивших многочисленные названия, в числе которых и «постиндустриальные», и «информационные», и «знаниевые», и обществ услуг, и обществ постмодерна и тому подобные, состоит в том, что, несмотря на всю массовость и скученность людей в огромных мегаполисах, их «окутанность» бесчисленными информационными потоками, эти самые люди, по сути, оказываются зажатыми глухой броней собственного одиночества, попытки выбраться из которой для них фактически становятся тщетными, какие бы усилия для этого они не предпринимали. Однако подобная ситуация не возникла вдруг и в одночасье, а фактически была подготовлена предшествующим историческим и социокультурным развитием названных обществ. Так что же в действительности происходит, и чем оборачивается для постиндустриальных обществ, находящихся в ситуации постмодерна, одиночество их людей?

Прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо разобраться с тем, что понимается под одиночеством, какие смыслы вкладываются в это понятие. Удивительно, но попытки обращения к российской справочной литературе по философии, социологии, этике не дали никакого результата, поскольку там это понятие просто отсутствует. Удалось его найти лишь в «Новейшем философском словаре» составителя Грицанова А.А., изданном в 1998 году в Белоруссии в Минске. В нем дается следующее определение одиночества: это «состояние и ощущение человека, находящегося в условиях реальной или мнимой коммуникативной депривации (изоляции от др. людей, разрыва социальных связей, отсутствия значимого для него общения, недостаточности общения и др.)... Как психогенный фактор одиночество влияет на психику человека и вызывает появление острых эмоциональных реакций (в том числе тягостных переживаний, тревожности, депрессии, деперсонализации, галлюцинаций), изменение сознания и самосознания, индивидуальных и личностных особенностей человека. Тяжело переносится людьми различных возрастов... В значительной части случаев приводит к серьезным психопатологическим эмоциональным нарушениям, коррекция которых предполагает использование соответствующих психотерапевтических, медикаментозных и прочих воздействий» [1, с. 559]. Однако подобное определение тяготеет более к психологии или медицине, нежели к философии. Поэтому я продолжила поиски по другим справочным источникам, но они привели меня лишь к более или менее схожим результатам:

- «Одиночество – психическое состояние субъекта, находящегося в социально-коммуникативной изоляции, что характеризуется различными депрессиями или чувством тревоги» [2];

- «Одиночество – один из психогенных факторов, заключающийся в отсутствии физического (изоляция от других) или глубоко интимного, доверительного общения личности с другими людьми и вызывающий острые психические состояния (тревожность, напряженность, скука, опустошенность, депрессия и др.), резкую актуализацию потребности в общении, персонификацию предметов, психические расстройства (галлюцинации и т.д.)» [3];

- «Одиночество – социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции. В рамках этого понятия различают два различных феномена – позитивное

(уединённость) и негативное (изоляция) одиночество, однако чаще всего понятие одиночества имеет негативные коннотации» [4].

- «Одиночество – субъективно ощущаемое явление, эмоциональное состояние человека, возникающее чаще всего по причине отсутствия положительных отношений с другими лицами и, как правило, имеющее негативные последствия. Также – изоляция или уединение, то есть недостаток контакта с другими людьми» [5].

Неудовлетворенность полученными результатами и желание не сводить явление одиночества лишь к психологическим (или психическим) факторам, да к тому же лишь отрицательным, подсказали обратиться к статьям в толковых словарях русского языка. Однако оказалось, что все они без исключения твердили одно: «Одиночество – это состояние одинокого человека» [6, 7, 8]. Именно поэтому возникла идея посмотреть в словарь Даля [9]. И тут выяснилось, что в великорусском языке есть два слова, различающихся лишь одной буквой при написании, но несущие различную смысловую нагрузку. Это слова «одиначество» и «одиочество». Согласно В.И. Далю, одиначество – это «единомыслие, одна цель, дух, направленность», а одиочество – это то, о чем говорится во всех толковых словарях после Даля – «состояние одинокого человека»; одинокий же человек – это «уединенный, где мало жизни, людей, сам по себе, ... отдельный, скрытый» [9, с. 540]. При этом у В.И. Даля оба слова – и «одиначество», и «одиочество» – выводятся из одного слова «один». Это в свою очередь наталкивает на мысль: а может ли одинокий человек, то есть человек «сам по себе», «уединенный» пребывать в одиначестве, то есть находить «единомыслие» с самим собой и иметь с самим собой «одну цель, дух, направленность»?

Итак, возможно, слегка затянувшееся обращение к справочной литературе показало, что современные социогуманитарные источники предпочитают относить «одиочество» лишь к различного рода отрицательным состояниям психики, а филологи связывают его с изолированностью человека и, вероятно, концентрированностью на себе (см. определения В.И. Даля), что добавляет положительные коннотации данному понятию. На последние я и хочу обратить внимание, и попытаться разобраться в том, почему в современном постиндустриальном обществе, находящимся в ситуации постмодерна, люди оказываются предельно одинокими, несмотря на то, что их окружает множество людей, от которых они вовсе не бегут, а с которыми они, наоборот, пребывают в постоянных контактах. Причем

возрастной фактор для людей здесь не играет никакой роли, поскольку страдают от одиночества и глубокие старики, и полные сил люди средних лет, и совсем юные молодые люди. И почему, как верно отмечал Н.В. Хамитов, «если в начале XX века центральной проблемой была проблема вытесненных сексуальных желаний и невротических состояний, то на сегодня проблема совершенно иная, и связана она с одиночеством. Одиночество на фоне гипертрофированных желаний. Люди вдруг ощутили, как скрытое, подавленное одиночество стало явным» [10].

Поверхностный взгляд на проблему одиночества, столь ярко выраженную в современном обществе, возможно, действительно, отнесет ее лишь к постиндустриальной стадии развития общества, а также к ситуации постмодерна, однако попытки выявить ее истоки приведут нас в далекое древнегреческое общество, в котором жил философ Эпиктет, отмечавший, что «одиночество – это некое состояние лишенного помощи. Ведь если кто-то один, это не значит, что тем самым он и одинок, так же как если кто-то в толпе, это не значит, что он не одинок» [11]. Вот именно на эту, казалось бы, парадоксальную ситуацию и хочется обратить внимание, а также разобраться в том, возможно ли быть счастливым в своем одиночестве.

Еще Аристотель отмечал: «Тот, кто находит удовольствие в уединении, либо дикий зверь, либо Бог» [12], а Френсис Бэкон буквально повторил это его утверждение: «Всякий, кто любит одиночество, либо – дикий зверь, либо – господь Бог» [13]. Не будучи склонной думать, что мы имеем дело с диким зверем, склоняюсь к варианту Бога, но не в смысле, предмета для поклонения или Всемогущего Создателя, а в том смысле, что человек получает возможность, действительно, быть самим собой, а не исполнять ту или иную, требуемую от него обществом, роль, благодаря чему он начинает разбираться в том, что он в действительности собой представляет, то есть приходит к собственной самости, а также начинает заниматься собственной личностью: либо ее созданием (по словам Н.А. Бердяева, «через одиночество рождается личность» [14]), либо ее совершенствованием. Как сказал бы Эрих Фромм, быть, а не казаться. Ведь только «в одиночестве, – согласно Артуру Шопенгауэру, – каждый видит в себе то, что он есть на самом деле» [15], а не это в современном обществе решится далеко не каждый. И об этом писали еще великие мыслители прошлого.

Я не буду уходить в глубокую древность, а начну с Нового времени, когда проблему одиночества своеобразно рассматривал французский мате-

матик, физик Блез Паскаль. Он был глубоко верующим человеком и, не считая себя философом (он даже говорил: «Издеваться над философией – это значит поистине философствовать» [16]), не создав целостной философской концепции, сделал в области философии намного больше, чем некоторые люди, причисляющие себя к философам. Размышляя о человеке, он вышел на проблему одиночества как на продуктивную возможность разобраться в себе, которой люди боятся и от которой они уходят любыми путями.

Согласно Паскалю, люди часто оказываются недовольными собственной жизнью и тем, что имеют, но в глазах других они хотят выглядеть лучше, чем они есть на самом деле, а потому они все время заняты сравнением; они мысленно прихорашиваются, дабы сохранить свое воображаемое лицо, забывая об истинном. Тщеславие глубоко коренилось в человеческом сердце и постоянно требует почитания и славы: «Гордость овладевает нами незаметно, через ошибки наши, так что, кажется, и потерять жизнь мы готовы, лишь бы об этом говорили» [17, с. 124]. При этом Паскаль считает, что человек является очень противоречивым существом, совмещающим в себе и ничтожное, и величественное. Как природное существо, человек – это «самый слабый в природе тростник: не надо целой Вселенной ополчаться, чтобы погубить его; для этого достаточно капли жидкости или пара» [17, с. 25]. Но этот «тростник» является «мыслящим», что делает его уникальным, исключительным. А потому человеку следует искать свое достоинство в мысли: «Через пространство Вселенная меня обнимает и поглощает, как точку; через мысль я ее обнимаю и понимаю» [17, с. 67].

Однако Блез Паскаль задается вопросом: «Что такое мысль? Не глупость ли?» [17, с. 95]. И приходит к заключению, что по природе мысль удивительна и несравненна, но по целям, которые ставит перед собой и по идеалам, которые стремится воплотить в жизнь, глупа и низка. Но, несмотря на это, человеку необходимо развивать собственное мышление, поскольку только так он сможет преодолеть свое ничтожество и усилить величие, данное ему в мысли, возвышающей его над всеми другими творениями.

У Паскаля возникает тема смерти. Именно желание не думать, не знать о ней, согласно философу, будет заставлять людей развлекаться, дабы забыться. (Кстати, несколько веков спустя эта тема громко зазвучит у других авторов – философов-экзистенциалистов – и, прежде всего, у Мартина Хайдеггера, о концепции которого речь пойдет далее). Паскаль же считает, что у человечества есть родовое несчастье, которое заключено в

самой природе людей. Суть его в том, что от природы люди слабы и смертны. Никто не в силах этого изменить, а потому ничто не может утешить людей. Они не знают, куда им прислониться. Они сбиты с истинного пути, и искать этот путь совершенно безнадежно. А потому люди несчастливы и ничтожны, что возбуждает к ним чувство сострадания и сожаления. Но, боясь посмотреть правде в лицо, они становятся очень изобретательными, чтобы не замечать смерть, считая, что чтобы быть счастливым, достаточно не думать о ней, а также не думать о невежестве и о пороках. Это и приводит людей к их ничтожеству и суетности.

Уже с рождения люди погружаются в суету и их обступают заботы и волнения, а, если вдруг наступает, когда все это отступает, момент передышки, они тут же готовы бежать от всего этого сломя голову и развлекаться. Люди живут, как бы играя в жизнь, потому что они боятся остаться наедине с собой, понимать, что это, действительно, жизнь и осознать свою ничтожность. Поэтому страх погрузиться в тишину и оказаться в уединения делает их невероятно активными. Они делают все, что угодно, чтобы отогнать от себя мысли. Они боятся быть честными с самими собой. Они предпочитают сумятицу, шум, грохот, страсти, толпу. А потому тюрьма для них – это самое чудовищное наказание, а наслаждение уединением становится чувством, мало кому знакомым.

Согласно Паскалю, развлечение – это бегство от самих себя, но именно оно и является самой тяжелой формой ничтожности, поскольку закрывает путь к выздоровлению души через одиночество. Развлекаясь, человек становится рассредоточенным, растерянным, увлеченным какими-то ненужными вещами, сбитым с истинного пути. Погружаясь в шумное веселье, он отказывается от своего человеческого достоинства, от тех истин, к которым может привести сосредоточенное мышление. Главная же задача человека состоит именно в спасении себя, а оно может быть достигнуто только на путях осознания своего ничтожества перед Богом. Только осознав свое ничтожество, считает Паскаль, человек осознает и свое величие. Однако в повседневной суетной жизни это его величие как бы ускользает от него, к чему он сам прилагает определенные усилия.

Итак, Блез Паскаль вовсе не считал одиночество отрицательным социальным феноменом и полагал, что оно ведет к выздоровлению души. А почти два века спустя более жестко проблема одиночества зазвучит в концепции сверхчеловека немецкого философа Фридриха Ницше, изложенная

им в целом ряде произведений, в числе которых «**Так говорил Заратустра**», «**Воля к власти**», «**Происхождение морали**», «**По ту сторону добра и зла**». Безусловно, Ницше писал о современном ему обществе, но как звучны некоторые моменты, отмеченные им, бытийным реалиям нынешних постиндустриальных обществ в ситуации постмодерна!

Фридрих Ницше расценивал современное ему общество и, естественно, соответствующую ему культуру, как вырождающееся, упадочное образование. Демократия, лежащая в основе этого общества, нивелировала его настолько, что люди всячески избегают оставаться один на один с собой и задаваться самыми главными вопросами о смысле жизни, о своем основном и единственном предназначении в этой жизни и в этом мире. Согласно Ницше, современные ему люди боятся самоуглубления, тишины. А потому, совсем как у Паскаля, они делают все, чтобы убежать от самих себя: они общаются с друзьями, они читают газеты, они посещают увеселительные заведения и так далее, и так далее, и так далее... В результате у них формируется привычка жить стадной, массовой, уравнилельной жизнью, практически не приходя в сознание, поскольку сознания для такой пустой и поверхностной жизни вовсе не нужно – для нее достаточно только рефлексов и инстинктов.

Ницше задумывался о наилучшем социальном устройстве и пришел к выводу о том, что кастовое социальное устройство в Индии может служить эталоном для других обществ. Экстраполировав индийскую модель социального устройства на другие общества, он утверждал, что в каждом «здоровом» обществе всегда присутствуют три разных, но при этом взаимосвязанных типа людей с собственной «линией» поведения и областью применения личных свойств. К первому и самому высокому типу людей в иерархии Ницше относятся гении. Ко второму – исполнители идей гениев, слуги, ученики (царь, воины, судьи и другие охранники закона). К третьему – плебс, бесправные люди, исполнители желаний всех других людей. Фридрих Ницше отмечал: «Порядок каст, ранговый порядок лишь формулирует высший закон жизни» [18, т. 1, с. 305].

Соответственно типам или кастам людей Ницше различает два образа жизни: стадное – с его обеспеченностью, привольностью, облегчением жизни для каждого и одинокое для человека, борющегося с самим собой за себя самого. Именно последний образ жизни является предпочтительным для философа. Он считает, что становясь одиноким, человек выходит из-под гипнотизирующего влияния толпы, массы, освобождается от неудержимого

желания прятаться за всеобщее и не брать на себя ответственности. Ницше отмечает: «Есть два вида одиночества. Для одного – это бегство больного, для другого – бегство от больных» [19]. Он выступает за последний вид, обращая внимание на то, что уже в его время люди в обществе одиноки: «Я не бегу близости людей: как раз даль, извечная даль, пролегающая между человеком и человеком, гонит меня в одиночество» [19].

В XX столетии подобное отношение к проблеме одиночества нашло яркое выражение в философской концепции немецкого автора-экзистенциалиста Мартина Хайдеггера в работе «Бытие и время» [20]. Согласно Хайдеггеру, человек живет в обществе, где его окружают другие люди, с которыми он просто не может не общаться. Но как философ воспринимает общество? Для него общество представляет собой всеобщую безличную силу, подавляющую и разрушающую человеческую индивидуальность, особенность, оригинальность, и тем самым отнимающую у человека его бытие. Для Хайдеггера общество – это некое «безличное оно», которое стирает, нивелирует всё личностное, индивидуальное и навязывает человеку стандартизированные трафаретные общие вкусы, нравы, взгляды, мысли, убеждения.

Хайдеггер считает, что жизнь, или в терминологии экзистенциализма, существование человека в обществе не подлинно, а причина этого в том, что в обществе «господствуют» анонимные безликие «другие». Это господство философ выразил обобщенным понятием «das Man» (то есть Человек). В обществе правит этот Man, подавляющий свободу и волю людей, превращающий их жизнь в рутинную повседневность. (О, как это все напоминает то, о чем писал Блез Паскаль!) В этой повседневности никто ничего не решает сам, а потому никто ни за что и не отвечает. Все всё делают, «как другие» и «как все», и в результате полностью теряют или отказываются от своих личностных начал и индивидуальности, оригинальности, особенности. Das Man всех и всё усредняет, обезличивает и превращает в «других» даже по отношению к себе самим. Таким образом, человек сам для себя становится «другим». Хайдеггер пишет об этом так: «Мы наслаждаемся и забавляемся, как наслаждаются другие; мы читаем, смотрим и судим о литературе и искусстве, как видят и судят другие; мы удаляемся от «толпы», как удаляются другие; мы находим ‘возмутительным’ то, что находят возмутительным другие» [21].

Именно поэтому вопрос о том, «быть или не быть самим собой», обязательно встает перед каждым, кто задумывается о человеческой жизни во-

обще и о своей жизни в частности. Ведь если я не пытаюсь жить своей жизнью, то я буду жить чужой жизнью, я буду жить в Man, жизнью Man, что, по Хайдеггеру, равносильно тому, чтобы влачить серое, стадное, безликое существование, как под копирку похожее на существование многих и многих других членов общества, «думающих, как все» и «делающих, как все», имеющих очень мало сходств и общего с реальными живыми людьми.

Как и у Блеза Паскаля, у Хайдеггера возникает тема конечности, смертности человека. Согласно немецкому философу, человек боится одиночества, потому что боится оставаться один на один со своими мыслями. Ведь эти мысли могут быть мыслями о смерти. А потому он ищет для себя прибежища, и находит его в обществе. Он бежит от себя в общество, где растворяется в безликой толпе, чтобы забыться. Он утешает себя тем, что вообще-то люди умирают иногда, но все смерти касаются кого угодно, только не его самого. Тем самым он создает себе иллюзию бесконечной жизни и тем самым отгоняет мысль о собственной смерти. В результате его сознание размывается, и его экзистенциальная сущность (его самость) надежно закрывается от него. Он же превращается в нечто среднее, влачащее неистинное существование.

Хайдеггер уверен, что в das Man человек лишь существует, плывя по поверхности, по течению. Подлинное же существование человека, его экзистенция, его самость может раскрыться перед ним лишь тогда, когда он освободится от das Man, обретет одиночество и начнет думать о себе и о своей жизни, на что, к сожалению, в современном обществе решаются не многие. Немецкий философ пишет: «Сегодняшний человек спасается бегством от мышления... И все же каждый может выйти в путь размышления по-своему и в своих пределах. Почему? Потому что человек – это мыслящее, то есть осмысляющее существо. Чтобы размышлять, нам отнюдь не требуется «перепрыгнуть через себя»...» [22].

Хайдеггер считает, что толчком, позволяющим человеку прийти к собственной экзистенции, служит страх перед смертью. Благодаря ему человеку раскрывается его действительное одиночество и его уникальность, поскольку ведь никто не может умереть вместо другого, а каждый умирает в одиночку.

Безусловно, прав был Бернанд Шоу, ирландский драматург, критик, прозаик, считавший, что выносить одиночество и получать от него удовольствие – великий дар» [23]. И это вне зависимости от того, с каким ви-

дом одиночества мы имеем дело. Однако стоит ли относиться к одиночеству только негативно? Думаю, что рассмотренные выше философские позиции и концепции убедили у обратном. Но почему тогда в современных постиндустриальных обществах, находящихся в ситуации постмодерна, тема одиночества столь сильна и невероятно актуальна? Ведь современный человек в силу ритма и условий жизни в обществе, особенно в городах, не говоря уже о мегаполисах, практически никогда, или очень редко оказывается один: даже если физически его не окружают люди, то с этими людьми он постоянно пребывает в контактах и на связи через множество всевозможных технических средств. И несмотря на это, человек все равно остается одиноким. В чем тут дело? В чем парадокс? Думаю, что никакого парадокса здесь нет, а причины подобной ситуации так или иначе пояснены, или лучше сказать, вскрыты рассуждениями Блеза Паскаля, Фридриха Ницше и Мартина Хайдеггера. Несмотря на то, что прошло уже много времени с тех пор, когда они записывали свои мысли, по большому счету общество мало изменилось. Конечно, это больше относится к написанному Ницше и Хайдеггером. Ведь какое общество окружает современного человека? Das Man? А если так, то тогда одиночество может превратиться для человека в благо, но, правда, лишь для тех людей, которые на него решатся. То одиночество, о котором писали названные выше авторы.

Закончить же статью хочется словами Антона Павловича Чехова. Он писал: «Истинное счастье невозможно без одиночества. Падший ангел изменил Богу, вероятно, потому, что хотел одиночества, которого не знают ангелы» [24].

Автор статьи считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

- выявлены социогуманитарные и филологические смыслы понятия «одиночество»;

- феномен одиночества представлен как онтологическое экзистенциальное основание жизни современного человека;

- вскрыты исторические корни и социокультурные основания социального феномена одиночество в современных постиндустриальных обществах постмодерна;

- проанализированы концепции одиночества Блеза Паскаля, Фридриха Ницше и Мартина Хайдеггера и продемонстрирована их историческая преемственность;

- обосновано, что одиночество как феномен социального бытия обладает не только отрицательной, но и положительной коннотацией;

- сделан вывод, что нет противоречия в том, что в современных постиндустриальных обществах, находящихся в ситуации постмодерна, тема одиночества является весьма актуальной, поскольку общество со времен Ф. Ницше и М. Хайдеггера по сути мало изменились и в большой степени остается das Man, в силу чего люди либо обезличиваются, живя жизнью das Man, либо решаются на одиночество, как выход из das Man и обретение собственной личности, индивидуальности.

Литература

1 Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

2 Библиографическая ссылка: Юридическая психология. Словарь терминов. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/20/word/odinochestvo> (дата обращения: 10.11.2015).

3 Библиографическая ссылка: Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. – М., 1992. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/850/word/odinochestvo> (дата обращения: 10.11.2015).

4 URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (дата обращения: 10.11.2015).

5 URL: <http://moikompass.ru/compass/odinochestvo> (дата обращения: 10.11.2015).

6 Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М.: Альта-Принт, 2005. – 1216 с.

7 Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1989. – 750 с.

8 Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 2009. – 870 с.

9 Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т. 2: И – О. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 672 с.

10 URL: cpsy.ru/cit1212.htm (дата обращения: 16.11.2015).

- 11 URL: <http://statusy-citaty.ru/aforizmy/aforizmy-pro-otnosheniya/odinochestvo-e-to-neкое-sostoyanie-lishennogo-pomoshhi.html> (дата обращения: 17.11.2015).
- 12 URL: cpsy.ru/cit1053.htm (дата обращения: 19.11.2015).
- 13 URL: <http://postdictum.ru/Dictum/11426> (дата обращения: 19.11.2015).
- 14 URL: cpsy.ru/cit1293.htm (дата обращения: 19.11.2015).
- 15 URL: cpsy.ru/cit1037.htm (дата обращения: 19.11.2015).
- 16 URL: <http://www.epwr.ru/quotauthor/334/txt5.php> (дата обращения: 19.11.2015).
- 17 Паскаль Б. Мысли. Афоризмы / Блез Паскаль; пер. с фр. Ю. Гинзбург. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 332 с.
- 18 Ницше Ф. Соч.: В 2 т. – М.: Мысль, 1990.
- 19 URL: cpsy.ru/cit1405.htm (дата обращения: 19.11.2015).
- 20 Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997. – 350 с.
- 21 URL: http://enc-dic.com/new_philosophy/Das-Man-367.html (дата обращения: 19.11.2015).
- 22 URL: cpsy.ru/cit1271.htm (дата обращения: 19.11.2015).
- 23 URL: cpsy.ru/cit1065.htm (дата обращения: 19.11.2015).
- 24 URL: cpsy.ru/cit1044.htm (дата обращения: 19.11.2015).

Levikova S.I.

LONELINESS AS AN ONTOLOGICAL EXISTENTIAL BASIS OF LIFE OF CONTEMPORARY MAN EXISTENCE

One of the apparent paradoxes of modern developed post-industrial societies is that, despite of their popularity and the overcrowding of people, the theme of loneliness becomes major for them. The article reveals the meanings of the concept "loneliness" and discusses its positive and negative versions. The analysis of t B. Pascal, F. Nietzsche and M. Heidegger concepts of loneliness, and the dissemination of experience of these authors in the modern postindustrial society has allowed the author to conclude that because, in fact, since those times Nietzsche and Heidegger wrote about society has changed little, the loneliness can turn to the person in the benefit. But it will be so only, however, if the person is in this society will not want to merge with the gray crowd and turn into something average, impersonal, anonymous, but become a man in the true sense of the word.

Keywords: loneliness, society, man, modernity, postindustrialism, postmodernity, social phenomenon

Маслаков А.С.,

к. филос. н., доцент каф. философии,
amaslakov@rambler.ru, as.maslakov@m.mpgu.edu,
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический
государственный университет» (МПГУ), г. Москва

ТОТАЛИТАРИЗМ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

Понятие «тоталитаризм» не имеет однозначных трактовок в современной интеллектуальной практике. Это не сложившееся классическое понятие, но концепт. Данный концепт работает в разных областях социогуманитарного знания, часто применяется в противоречивых контекстах и вызывает споры по поводу своего содержания. Философский подход к анализу данного феномена и описывающего его концептуальной конструкции затрагивает фундаментальный вопрос о возможности осмысления тоталитарности в ее цельности и завершенности. Тоталитаризм рассматривается как онтологический феномен, открытый в своей тотальности мышлению в связи с возможностями осмысления и критики его оснований, а также как способ бытия и воспроизводства массового общества.

Ключевые слова: мышление, философское мышление, понятие, концепт, истина, политика, тоталитаризм, тотальность, авторитаризм, массовое общество, современное общество.

Проблема тоталитаризма, в целом, сегодня располагается в общественном сознании где-то посередине между политическими идеологемами и исторической мифологией. Начало ее обнаруживается уже в вопросе о статусе самого понятия «тоталитаризм», часто внеотносительно к содержанию, объему указанного понятия или его применению в том или ином контексте. Дело в том, что перед нами не совсем полноценное *понятие* в полном смысле слова. Такое явление как переход понятия в иной способ бытия и функционирования (с сохранением внешней понятийной формы), – например, смена чисто гносеологического статуса понятия на онтологический – встречается, хотя и нечасто. Кстати, нечто похожее произошло и с понятием «социальная революция». Фиксируя подобное *превращенное* понятие, мы сталкиваемся, скорее, с проблемным сгустком мысли, делёзовской *складкой* мышления, апорией, останавливающей интеллект в своей «непроходимости» и неразрешимости. Наше «понятие» не столько раскрывает эту складку, сколько фиксирует ее наличие, присутствие, (как мо-

мент торможения, «спотыкания» мысли) и заставляет мысль вновь и вновь на нее оборачиваться. Из функции мысли оно превращается в определение бытия мысли. Иными словами, перед нами не столько «понятие», сколько *концепт*.

История рассматриваемого концепта-понятия насчитывает, как известно, многие десятилетия, и история эта есть не столько история прояснения-становления его формы и содержания, сколько история дискуссии о необходимости самого его наличия. По этой причине вообще можно поставить под вопрос правомерность его существования в настоящий момент, ведь и простым именованием (до- или не-понятийным) можно прекрасно обойтись. Недаром глубинное, внутреннее описание тоталитарных режимов в уже сложившейся традиции почти всегда опирается не на научно-философские, а на литературные источники, пусть и ставшие давным-давно классикой вроде оруэлловского «1984». На уровне образов, эстетики, этот феномен раскрыт довольно полно – но вот уровень понятийного постижения в строго-гегелевском смысле для него по-прежнему почему-то де-факто почти недостижим. Точно также невозможным оказывается и отстраненно объективный разговор о самом феномене тоталитаризма. Да и возможен ли такой разговор сегодня, не оказывается ли он под скрытым вопросом, как под вопросом внезапно оказалась поэзия после Аушвица? Ведь зачастую само вопрошание о тоталитаризме вызывает в современном интеллектуальном пространстве, в том числе и отечественном, бурную реакцию, сравнимую разве что с реакцией пациента психоаналитика в ответ на обнаружение собственных внутренних комплексов.

Тем не менее, концепт «тоталитаризм» уже достаточно давно используется как специальное понятие *политической науки*, характеризующее один из политических режимов (наравне с авторитаризмом и демократией). Несмотря на всю дискуссионность своего содержания, он прочно вошел в школьные и вузовские учебники, спецкурсы, а также в материалы итоговых аттестационных испытаний. Указанный факт вообще-то позволяет отнести «тоталитаризм» ни много ни мало к парадигмальному, в терминологии Т.Куна, уровню современного социально-политического знания. Ясности, однако, эта парадигмальность не добавляет, – что уже позволяет сделать некоторые неутешительные выводы о современном состоянии соответствующих наук и учебных дисциплин, – по крайней мере, не всегда и не везде можно найти четкое объяснение различий между авторитаризмом

и тоталитаризмом. Путаются в этом и многие преподаватели высшей и средней школы, что, впрочем, в свете проблемности содержания концепта совсем не удивляет[5].

Думается, в контексте политологического знания здесь либо никакой проблемы нет вообще, либо она прекрасно решается на чисто конвенциональном уровне в виде классического определения в академическом справочнике. Тоталитаризм в политологическом дискурсе есть, еще раз, всего-навсего тип политического режима, то есть, такой конкретный *способ осуществления политической власти*, при котором институты гражданского общества (партия) берут под контроль и государство, и личность, осуществляя над ними прямое господство вплоть до физического насилия. Это не государственная, а партийная диктатура. Это первое. С другой стороны, тоталитарное общество это общество идеологическое – причем, *тотально* идеологическое. Идеологии здесь противостоит не иная идеология, а враг, чистое небытие. Любая политическая идеология сама по себе есть не отражение или описание некой «внешней» реальности, но ее виртуальная конструкция, конструкция, реальность замещающая и вытесняющая и потому с ней принципиально несоотносимая и неразрушимая через такое соотношение. Никакая идеология не может быть истинной или ложной – ей противостоит не истина/ложь, а иная идеология с иными конструктами (подробнее см. уже ставшей классической работу: [4]). Тоталитарная же идеология такого противостояния лишена – ей противостоит концентрированное Ничто (Nihil) в чистом виде, которое не содержит никакой потенциальной альтернативы. Именно по этой причине тоталитарная идеология может спокойно объяснить абсолютно все, не опасаясь впасть во внутреннее противоречие. Это второе. Все остальные характеристики (в том числе, знаменитые признаки тоталитаризма К.Фридриха-З.Бжезинского) выступают в данном контексте модусами, а не атрибутами. Другое дело, насколько эта атрибутивная характеристика может быть распространена на все общество, на все сферы социального устройства – но этот вопрос уже выходит за рамки политологии как позитивной науки.

Еще раз подчеркну: в рамках современной политической науки какой-либо проблемы с определением феномена тоталитаризма нет – если не нагружать его, как сказал бы О.Конт, излишним метафизическим содержанием. Но в таком случае тоталитаризм становится всего лишь «одним из многих», одним из возможных вариантов мутации политической и соци-

альной системы, и может вызывать лишь этимологический интерес, но не метафизический ужас, о котором говорит, например, Х.Арендт [2] – тот самый, что блокирует практически любые попытки понятийного анализа на уровне сущности, превращая понятие в концепт, но не наоборот.

* * *

В задачи данной статьи не входит пересказ современных споров о содержании термина «тоталитаризм». Во-первых, практически все эти споры ведутся на почве идеологических предпочтений, а не конкретной науки или, тем более, философии. Во-вторых, спорящие зачастую зеркально приписывают своим противникам свои собственные мысли и намерения (интересны в этой связи замечания С. Аверинцева: [1]). Критика тоталитаризма часто становится критикой словоупотребления. Заметим, что критики, подобно нерадивым студентам, часто сами путаются в понятиях (например, смешивая «режим» и «форму правления») и, как правило, не анализируют аргументацию критикуемой концепции, отвергая все аргументы и доводы с порога как некорректные, неполные или путанные [3]. Впрочем, эти споры достаточно подробно многократно описаны в литературе и доступны каждому желающему.

Однако реальная жизнь исследуемого концепта демонстрирует как минимум две интересные особенности. Во-первых, несмотря на критику, неоднозначность, спорность и т.д. он демонстрирует редкую живучесть внутри самых разных структур общественного и индивидуального сознания. Во-вторых, он постоянно прорывается за рамки любого положительного определения, за любые границы строгого применения. Здесь как раз и обнаруживает свою полную невозможность любой позитивно-научный *конвенционализм* – иначе о тоталитаризме, как было указано выше, могли бы спокойно рассуждать, скажем, исключительно высоколобые интеллектуалы, социологи или политологи, подобно тому как в рамках квантовой механики ученые хладнокровно обсуждают корпускулярно-волновой дуализм и принцип неопределенности.

Все вышесказанное позволяет смело говорить о необходимости в данном случае *социально-философского* анализа или, как минимум, подступа к нему. Тем более, что сам тоталитаризм в его первичной данности наталкивает на возможность последнего – тотальность идеологии. Хотя сам по себе этот момент, взятый как абстрактный «призрак тоталитаризма» не отсылает пока еще ни к чему.

* * *

Собственно, вне идеологического поля данный концепт как самостоятельный и самодостаточный изначально появился на свет именно в качестве социально-философского. В других контекстах (политологическом, психоаналитическом, социологическом, культурологическом и т.д.) он часто еще не имеет своего лица, его смешивают, например, с авторитаризмом (как Э. Фромм, Т. Адорно или В. Райх) или массовым обществом (как Г.Маркузе). Но именно в социально-философском регистре он работает, например, в уже ставшем классическим труде Х. Арндт, труде, где акцент сделан как раз на уникальность тоталитаризма и его несводимость к иным конкретным формам господства-подчинения [2, 13–15]. Эти результаты, однако, были встречены критически, в том числе и по указанным выше причинам (характерный пример такой смеси высокомерия и подтасовок: [3]) – посему необходимо вновь вернуться к исходному пункту проблемы.

Здесь на первый план выходит еще одна сложность. Дело в том, что исторически тоталитаризм представляет собой относительно кратковременный всплеск социальной активности. При всем разбросе мнений, большинство авторов сходятся на том, что пространственно-временной континуум тоталитаризма крайне ограничен (ангажированные левацкие спекуляции в духе того же В. Гьячче или «Дисциплинарного санатория» Э. Лимонова здесь не рассматриваются). Многие авторы прямо именуют его «феноменом XX века» (например: [7]). Всего-то столетие – ничтожная часть мировой истории. Но ведь если подходить строго, то это феномен даже не XX века, а всего лишь первой его половины, точнее – второй четверти. Такая ограниченность во времени сбивает с толку – получается, что тоталитаризм это единичное, конкретное явление, не дающее материала даже для простого обобщения, а, значит, возможности традиционного научного исследования здесь крайне ограничены, даже если забыть о преимуществах идеографического метода. С другой стороны, возможно ли объявлять столь мало просуществовавшее явление отдельным, уникальным феноменом – да еще если принять во внимание насильственный характер гибели тоталитаризма, например, в нацистской Германии?

Эти моменты имеют, на мой взгляд, вполне простое объяснение в контексте философского дискурса. Во-первых, тоталитарный опыт оказался действительно неповторимым и несоотносимым ни с чем виденным ранее, прежде всего, для *философского* мышления с его вполне определен-

ной спецификой. Думаю, не погрешу против истины, если обозначу эту непереносимость через полное абсолютное неприятие, непонимание и нераспознавание. В феномене тоталитаризма мышлению, опять же, если угодно, *европейскому* философскому мышлению, открылось *нечто* – нечто ужасное, но заставляющее при всем ужасе всматриваться в себя вновь и вновь. Недаром же одна из линий дискуссий заключается в обсуждении вопроса о происхождении тоталитаризма – породил ли его модерн или же он чужероден модерну как вызов извне? Во-вторых, как выразился бы Г.Гегель, сам факт столь краткосрочного существования (явленности) феномена уже тем или иным образом указывает на его суть, раскрывает и демаскирует ее. Этой явленности для «совы Минервы» должно быть предостаточно. Вполне возможно, что отмеченное выше столь пристальное всматривание философского мышления в тоталитаризм, его «вечное возвращение», этой кратковременностью и обусловлено. Явление мелькнуло, пропало, но открыло нечто существенное не только в себе, но и в вопрошающих созерцающих умах.

* * *

Симптоматично, что многие нерядовые умы XX века азартно пытались выискать истоки тоталитаризма в мышлении или социальных формах прошлых эпох. Хрестоматийный случай здесь – К. Поппер и его концепция «открытого общества». Это, как правило, приводит к следующим промежуточным результатам. Первое: само мышление в основе своей обнаруживает себя как тоталитарное, начиная как минимум с Платона. При этом *тотальность* как направленность на полноту и целостность ненавязчиво подменяется *тоталитарностью* – насильственным навязыванием этой тотальной целостности за счет выноса всего под нее не попадающего в чистое небытие, которого, как известно, нет. Второе: никакой спецификой тоталитаризм XX века не обладает, ибо различные его варианты можно в изобилии найти в истории самых разных обществ. Эти результаты интересны уже тем, что являют собой пример чудесного бегства мысли от вопроса в уютное гнездо позитивного знания. Сама постановка (точнее – *подстановка*) вопроса здесь, таким образом, ошибочна, поскольку вместо ставки на *вопросание* мышление исходно оказывается сориентировано на *ответ*, ответ, снимающий сам вопрос, ответ, вполне устраивающий мысль, заполняющий и успокаивающий ее. При этом часто мысль даже не замечает подмены – с вопроса о себе самой и своей природе она перепрыгивает

на вопрос о формах своего воплощения во вне (своем «феноменальном мире», как сказал бы Г. Гегель) – и обратно. Концепт обесмысливается, а понятие превращается в пустое имя, которое может включаться в субъект-предикатные отношения в пропозициях, но само его включение в пропозицию превращает последнюю в нечто неосмысленное, говорящее, сказывающее, но ничего не «высказывающее».

Таким образом, следует внимательно различать как минимум две стороны проблемы: а) тоталитаризм как «реальный» социально-политический феномен с конкретными пространственно-временными характеристиками (и здесь вполне достаточно позитивных (пусть и небесспорных) описаний, например, в контексте политологии); б) тоталитаризм как способ осмысления этой «реальности», как встреча мысли с явлением, как обнаружение мысли в явлении. Чтобы увидеть тоталитаризм и начать вопрошание о нем, мышление должно быть готово к этому событию, а само событие должно, прежде всего, затронуть мышление, затронуть болезненно и травматически.

* * *

Поиск прямых аналогов тоталитаризма в прошлом (как в социально-исторической практике, так и в философском мышлении) изначально создает риск направления по ложному пути. Мысль прошлых эпох не может ничего сказать о тоталитаризме (как в себе, так и вне себя самой), поскольку она с ним не встречается во всей его полноте и *тотальности*, а, значит, не имеет повода задаться вопросом о нем. Мысль, затронутая тоталитарным феноменом, не может найти прецедента в прошлом – хотя и пытается.

Тем не менее, тоталитаризм часто рассматривается именно в таком контексте, часто – с акцентом на феномен «современного общества» («модерна») как закономерное порождение пресловутой «Диалектики Просвещения». Оставим на минуту в стороне конкретные социальные процессы – обратим внимание на мышление, мыслящее сущее и себя в этом сущем. Здесь аналог тоталитаризма, как правило, ищут, например, в системах Т. Гоббса (государство-Левиафан) и Г. Гегеля (государство как высшая ступень раскрытия объективного духа) (см. например: [7]). Обоих мыслителей можно представить, между прочим, как своеобразные «крайние точки» – первый находится у истоков модерна, учение второго является наиболее полным, концентрированным выражением идеологии последнего. В этой связи сквозь призму творчества указанных мыслителей тоталитарный симптом должен не только обнаружить себя в своих существенных

чертах, но показать свою необходимость в рамках данного стиля мышления эпохи. Многообразие и разнообразие философских систем Т. Гоббса и Г. Гегеля здесь не должны заслонять искомую магистральную линию.

На первый взгляд симптом налицо. Но в этой первой констатации сразу заметна все та же типичная черта «лукавого» мышления, уже указанная выше: совпадают отдельные черты, но не целое. Ни Левиафан Т. Гоббса, ни «внутреннее государство» Г. Гегеля при всех претензиях на «тотальность» явно не тянут на «тоталитарность» – уже хотя бы потому, что у первого своего рода «социальной субстанцией» выступает конкретный человек во всей полноте своих прав в естественном состоянии (социальность же – даже, предположим, тотальная – в рамках гоббсовского общественно-го договора лишь ограничивает (определяет) права каждого в пользу всех в лице суверена), а у второго государство вообще есть выражение единства многообразия социальных отношений в понятии, то есть, является чисто рациональной формой раскрытия действительности, а не показателем ее тотальности или тотальности мышления ее осмысливающего. И в первом, и во втором случае термин «тоталитаризм», будучи применен по «анalogии», выступает не более чем ярлыком, бессмысленным не только в содержательном, но в методологическом плане. Обесмысленное слово – пустышка, с ним спокойно можно играть в любом «дискурсе», при этом сам дискурс можно использовать, например, в политико-идеологической полемике в виде кривого зеркала.

Таким образом, «невыносимость» – в прямом смысле как того, чего нельзя как вытерпеть, так и вынести во вне и забыть – тоталитаризма для мышления прорывается в интеллектуальном опыте. Мышление, так или иначе, встречается с тоталитаризмом в своем прошлом, но не как с самим собой в своих положительных определениях, а как собственной невозможностью, собственной нетотальностью, словом, как своим несовершенством и ущербностью, которому нечего сказать тоталитарному Абсолюту – и потому оно не в силах его распознать непосредственно, вне его собственного контекста, заданного уже спецификой века двадцатого.

В этом плане, например, платоновское учение уже вполне содержит следы такой встречи – но не в социально-идеальных конструкциях правильного государства, не в учении о всеобщем подчинении в «Законах», не в отсутствии собственности и семей у стражей, а как бы за скобками всего того, о чем рассуждает Платон. Это то, что Платон являет изнутри, но ни-

когда не описывает, в лучшем случае ограничиваясь мифами, то есть, по его же словам, откровенными выдумками. В чем же состоит основа практически всех социально-политических рассуждений Платона, часто не замечаемая за многомерными словесными конструкциями его диалогов?

Известно, что целью идеального государства является всеобщее благо, а, значит, благо каждого гражданина государства [6]. Но это общее благо доступно только в свете истины, только в нем оно, как сказал бы М. Хайдеггер, «несокрыто» [8]. Этот свет истины разливается лишь за стенами мифической пещеры – пещеры, выходит из которой только философ. Представим теперь себе философа, описывающего жителям пещеры то, что происходит за ее пределами, представим, каким абсурдным будет казаться его рассказ, ибо невозможно выразить несовершенными средствами само совершенство. Примерно в такой роли и выступает Платон, когда устами Сократа рассуждает о своем «идеальном» (совершенном) государстве, которое по определению «не от мира сего», где у стражей нет ни собственности, ни семьи, где женщина может быть равна мужчине (в патриархальном-то обществе!), где запрещен Гомер (поэмы которого знал каждый образованный грек!), где царит цензура, где править должны философы, те самые, которые, перефразируя смеющуюся над мировой философией в лице Фалеса девушку, хотят познать то, что на небесах, а не видят даже того, что у них под ногами. Мир истины это мир (с точки зрения «естественного», обывательского, наивно-реалистического мира) навыворот, это мир путаницы, во всяком случае, здесь он предстает таковым, будучи описанным изнутри этой уютной обывательской пещеры. Идеальное государство Платона это мир недоступный смертным в том самом идеальном виде – это мир совершенства, о котором мечтает несовершенный человек, укорененный в своем несовершенстве и – главное! – полностью, со всей отчаянностью это несовершенство сознающий. Несовпадение мышления с совершенством, парадоксы и апории, для мышления всего лишь повод посетовать на этот пещерный мир, где ему приходится прозябать.

В этом несовершенстве, созерцающем несовершенство можно увидеть явные проблески встречи мысли с тотальным, первый шаг навстречу тотальности, понятой как полнота и всеохватность. В этом плане любое мышление, подчеркивающее целостность и полноту истины будет распознаваться как тоталитарное, хотя таковым оно станет лишь заявив как о своем овладении тотальным, так и своей собственной абсолютности. Но у

Платона (и практически у любого мыслителя, обвиняемого в тоталитарности от Плотина до Г. Гегеля) об обладании такой истиной и речи нет – как нет и мысли о реализации таких претензий, на которые оказалось богато двадцатое столетие в лице нового субъекта, массы. В этом-то и есть суть философии как мышления о самом себе, обнаженная когда-то легендарным Пифагором, такая ясная и такая туманная для непосвященных ленивых и развращенных умов: стремиться к истине, понимая, что никогда ее не достигнешь, стремиться к совершенству, осознавая во всей полноте свое несовершенство. Философское мышление, таким образом, постоянно затрагивает тоталитарность и тотальность как совершенство мышления – но каждый раз в негативном, апофатическом ракурсе как своего собственного абсолютного небытия.

В свете вышесказанного несколько понятнее становится, с одной стороны, тот ужас, который философское мышление испытало в столкновении с тоталитаризмом как своей собственной невозможностью, с тем, что в прямом смысле слова «не укладывается в голове» (особенно – в контексте массового общества, когда в Абсолют масса превращает саму себя); как, кстати, с другой стороны, понятны и ее надежды обрести в условиях тоталитаризма некую «почву», искренне разделяемые, например М. Хайдеггером или Л. Витгенштейном, вполне серьезно стремившимся приехать в СССР и работать там инженером. Правда самой философии в тоталитарном обществе, как показали многочисленные примеры, места уже не находится: а будь-ка ты, действительно – инженером... говорит масса философской мысли.

* * *

Таким образом, тоталитаризм занимает философское мышление не просто так – он выступает как его «абсолютное иное», как абсолютная невозможность философии, как ее конец и исчерпанность; причем, особую драматичность этому выступлению придает то, что мышление отождествляется с действительностью уже не на уровне спекуляций, а на уровне физического насилия и уничтожения: философское вопрошание становится часто в прямом смысле слова несовместимо с жизнью-бытием. Отсюда и невозможность философии раскрыть тоталитаризм в его тотальности, как невозможно такое раскрытие и в иных видах исследовательской практики. Философское мышление может лишь показать эту тотальность через свое небытие (небытие – не как чистая смерть, а как невозможность бытия во-

обще), но не высказать ее через себя. Тоталитаризм – это отсутствующее место философского анализа, его собственное отрицательное определение (философия как пустота по отношению к тоталитарной идеологии). Точно также отрицательно философия определяет тоталитаризм и тоталитарное мышление, ибо для нахождения положительного определения самой философии нужно приобрести все черты тоталитарности, иначе говоря, вынудить саму себя совершить самоубийство.

Тем не менее, философия вынуждена вновь и вновь обращаться к этой проблеме как пункту своей собственной невозможности. Размышляя о тоталитарности, философское мышление обнаруживает его исключительно апофатически. Но именно так оно обнаруживает любой абсолют, в том числе и абсолютное небытие себя самого.

* * *

В заключении наших рассуждений вновь вернемся к постановке вопроса Х.Аренд, чей труд о тоталитаризме содержит в себе как минимум два актуальных для нас момента[2]. Во-первых, это понимание тоталитаризма как политического феномена в контексте эволюции политики в XX веке: как формы бытия массового общества и одной из эффективных технологий его воспроизводства в пространстве и времени. Во-вторых, это провозглашение и апробация качественно-новой методологии – «понимания» тоталитаризма, осуществляемого в рамках т.н. «герменевтического поворота». Важно не то, как тоталитарный проект представлен – важно, ЧТО он ЕСТЬ как самоопределенный (мыслью для мысли через мысль в мысли) феномен. Как раз забвение указанных моментов и является частой причиной неудачи исследований тоталитаризма в современном социально-философском знании. Один момент дополняет другой. Тоталитаризм ускользает от любого серьезного разговора о нем, взятый как «один из» (режимов, государств, систем, типов обществ) и превращается в формально-предметное конструирование, демонстративно-отстраненное или избыточно-эмоционально и содержательно насыщенное.

Понимание тоталитаризма неотделимо, таким образом, от а) понимания его как «массового общества»; б) невозможности сосуществования с ним, ибо тоталитарная интерпретация или описание реальности не предполагает внутри нее осознания внутренних различий и градаций, оперируя простой оппозицией – «да» или «нет». Тоталитарное отношение к миру полагает формальное единство мира, наличие истинного ответа на любой вопрос. Со-

вершенное мышление – это мышление не нуждающееся ни в чем, кроме себя, чтобы мыслить (даже у Р.Декарта, напомним, мысль, сама по себе субстанциональная по отношению к миру (материи, протяженности) теряет эту субстанциональность по отношению к Богу). Мышление тоталитарного типа, таким образом, это символический самоповтор, самозацикленность, самовоспроизводство, где предусмотрено все, а, значит, нет места философскому удивлению Платона. Истинность тоталитарного высказывания дана при любых условиях целиком и полностью (о чем прекрасно сказали в различных контекстах и различными средствами У.Эко и Л.Витгенштейн).

Иное для тоталитаризма, таким образом, – его собственное небытие, отсутствие, смерть, а, значит, враг. В этом сходство-различие тоталитаризма и элитарных политических фантазмов и утопий (начиная с Платона), часто обнулявших живого конкретного человека, неудобного и избыточного для них. Тоталитаризм же являет массовый фантазм общества полураспада. Это симптом массового общества. Здесь человека «обнуляет» не элита, а масса. Попытка сопротивления распаду приводит общество к необходимости сохранения социальной (фантазматической) идентичности – пусть и ценой обнуления конкретного реального человека в массе, неудобного и Иного ей.

* * *

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

а) проблема тоталитаризма является чисто философской проблемой, поскольку затрагивает не столько общество и один из способов функционирования его институтов, сколько технику и практику самого мышления;

б) понятие «тоталитаризм» может эффективно функционировать в современной интеллектуальной среде только как концепт, как знак столкновения мысли с фундаментальной неразрешенной проблемой, требующей однако решения, поскольку отсутствие последнего выступает как угроза бытия самой мысли;

в) для подобного осмысления контрпродуктивными представляются произвольные раздвижения границ обнаружения феномена – как в пространстве, когда тоталитарным может быть объявлено любое общество от ливийской джамахирии до североамериканской демократии, так и во времени, когда тоталитарным оказывается платоновское государство;

г) травматический шок и ужас, испытанный философским мышлением при столкновении с тоталитаризмом как своим Абсолютным иным, объяс-

няется тем, что тоталитарное мышление и, соответственно, тоталитарная практика, выступают как невозможность всякого философствования, ибо их позиции есть позиция полноты, совершенства, несомнения и непогрешимости (современный остаток такой практики – рассуждения типа «да, людей уничтожали, да расстреливали, да, ссылали – но ведь не просто так...»); сомнение не просто не разрушает тоталитарную конструкцию, оно еще больше укрепляет ее новыми доводами;

д) не следует забывать, что тоталитаризм есть форма массового общества и технология его производства, а масса выступает на сцену тогда, когда прочные социальные связи и стабильные социальные структуры разрушаются и уничтожаются; таким образом, тоталитарная полнота это полнота бесструктурной массы (народной или мыслительной), всегда готовой заполнять все и вся.

Литература

1. *Аверинцев С.* Тоталитаризм: ложный ответ на реальные вопросы // Родина. – 2002. – №10. – С. 122–124 [Электронный ресурс] URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/aver/tot_log.php (дата обращения 17. 11. 2015).

2. *Арендт Х.* Истоки тоталитаризма / Пер. с англ. И.В. Борисовой, Ю.А. Кимелева, А.Д. Ковалева, Ю.Б. Мишкенене, Л.А. Седова. Послесл. Ю.Н. Давыдова. Под ред. М.С. Ковалевой, Д.М. Носова. – М.: ЦентрКом, 1996. – 672 с.

3. *Гьячче В.* Тоталитаризм: позорная история дутой концепции / Пер. Ю. Жилова // Лефт.ру [Электронный ресурс] URL: <http://left.ru/2006/11/giache145.phtml>. [Оригинал]: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=27219> (дата обращения 17. 11. 2015).

4. *Жижек С.* Возвышенный объект идеологии / Пер. с англ. В. Софрон. – М.: Художественный журнал, 1999. – 234 с.

5. *Маслаков А.С.* Тоталитаризм изнутри. Газета «Правда» и конструирование реальности // Медиаальманах. – 2006. – №1 . – С. 38–56.

6. *Платон* Государство / Пер. А.Н. Егунова // Платон Собрание сочинений в 4-х тт. Т. 3. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.

7. Тоталитаризм – феномен XX века. Доклад. // Библиофонд. Электронная библиотека. [Электронный ресурс] URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=38285> (дата обращения 17. 11. 2015).

8. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Платонополис [Электронный ресурс]. URL: <http://www.platonizm.ru/content/haydegger-m-uchenie-platona-ob-istine> (дата обращения 17. 11. 2015).

Maslakov Andrey

TOTALITARIANISM AS A PROBLEM OF SOCIAL PHILOSOPHY

The notion of "totalitarianism" has unambiguous interpretations in contemporary intellectual practice. This is not the prevailing classical notion, but a concept. This concept works in various areas of socio-humanitarian knowledge, often used in conflicting contexts and causes controversy over its content. Philosophical approach to the analysis of this phenomenon and describes its conceptual design involves a fundamental question about the possibility of thinking of totalitarianism in its wholeness and completeness. Totalitarianism is seen as an ontological phenomenon discovered in his tone of thinking in relation to a possible interpretation and criticism of its grounds, and as a way of life and reproduction of mass society.

Keywords: mindset, philosophical thinking, notion, concept, truth, politics, totalitarianism, totality, authoritarianism, mass society, modern society.

УДК 316.624

Осипова Н.В.,

кандидат социологических наук, доцент, доцент,
nv_osipova@mail.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

СУЩНОСТЬ И ПРИЧИНЫ МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА

В социологическом, психологическом и социально-философском аспектах дан объективный научный анализ феномена девиантного поведения в молодежной среде, в том числе, в условиях трансформационных процессов, протекающих в современном российском обществе. Кроме того, проанализированы методы и средства, способствующие преодолению негативного воздействия на молодежь деструктивных сил и процессов, деформирующих его сознание, мировоззрение, социальное поведение. В конце XX – начале XXI вв. мир столкнулся с ростом экстремизма, особенно с его крайней формой – терроризмом, и оказался совершенно неподготовленным ни с точки зрения практической борьбы с этим феноменом, ни с позиций его теоретического осмысления.

Ключевые слова: девиантное поведение, экстремизм, терроризм, молодежь, делинквентность, социализация, десоциализация, трансформация.

Отечественная социальная система находится на сложном, противоречивом этапе развития. Реформирование и совершенствование всех сторон жизни общества во многом зависит от человеческого фактора, непосредственного участия личности в процессах трансформации. Одним из важнейших факторов формирования нового российского общества является осознание деструктивных факторов и их влияние на молодое поколение, что особенно актуально в современном российском обществе.

Поскольку российское общество в настоящий момент находится под воздействием многочисленных позитивных, так и негативных факторов и социальных механизмов и явлений современности, провоцирующих и углубляющих социальные деформации личности на разных этапах ее жизнедеятельности, решение проблемы девиантного поведения молодежи в устойчивом, управляемом режиме тесно связано с осознанием природы девиации.

Рубеж между XX и XXI вв., отмеченный глобальными процессами в отечественной и мировой истории, изучение которого является не только интересным видом научно-исследовательской деятельности, но и весьма актуальным, имеющим как прикладные, так и теоретическое значение, обострил значение изучения девиантного поведения, особенно в современном российском обществе.

Анализ специфики социальной ситуации формирования девиантного поведения в молодежной среде как группе связан с пониманием ее роли в социальной системе, субъектом которой она является. Общественно-экономические и политические преобразования, происходящие в России, оказывают влияние на обострение противоречий в обществе, в том числе управления процессами социализации. Основное противоречие в сфере социализации молодежи – это противоречие между объективно усложняющимися общественными отношениями, возросшими требованиями, предъявляемыми обществом к социализации подрастающего поколения, и недостаточно используемыми социально-экономическими, идеологическими, политико-воспитательными средствами воздействия на человека. Поэтому к молодежным видам девиантного поведения можно отнести: алкоголизм, наркоманию, сексуальные девиации, суицидальное поведение, делинквентное и преступное виды поведения, молодежный экстремизм.

В рамках данной статьи будет говориться о молодежном экстремизме, для чего необходимо рассмотреть понятия: девиантность, экстремизм, де-

делинквентность. Понятие «девиантность» пришло из технической науки, изучающей изменение должного направления движения объекта, его отклонение от заданного, которое вызывается внешними обстоятельствами или случайными причинами. Будучи привнесены в социальное знание оно стало означать отклоняющееся поведение, т.е. отклонение от моральных и правовых норм, существующих в обществе. Практически сразу же получило негативную окраску. Девиантным стали называть и алкоголизм, и наркоманию, и воровство и пр., забывая о том, что поведение человека может быть отклоняющимся не только в сторону Зла, но и Добра и Блага, т.е. главных принципов морали. Строго говоря, ни одна новация не может быть привнесена в общество без соответствующих девиаций.

Другими словами, вся инновационная деятельность в любой сфере социального бытия любого общества, особенно такого как современное российское общество, есть по преимуществу деятельность девиантная, а по многим параметрам и делинквентная, т.е. преступная или противоправная.

Термин «делинквентность» создан и используется в правоведении для того, чтобы подчеркнуть, что поведение человека находится за пределами дозволенного нормами права, а потому может караться по всей строгости закона. Вместе с тем, очевидно, что нормы права сами имеют конкретно-исторический характер и их достаточно радикальное изменение и обновление определяется, в первую очередь, желаниями и волей власть имущих, а потом уже культурными традициями, «общечеловеческими ценностями», догмами религии и пр.

Понятие «экстремизм» происходит от латинского слова «экстремус», что означает крайний. В широком социокультурном смысле экстремизм может рассматриваться как девиантность. Однако существует множество его форм, которые по своим параметрам противоправны и преступны, т.е. делинквентны. Это прежде всего терроризм, преступление на почве расизма и пр.

В современном гуманитарном знании понятие экстремизма трактуется как сложный биоэтносоциокультурный феномен, как определенная система идейно-политических, правовых и моральных установок, качеств личности (социальной группы), форма поведения, проявляющаяся при выборе цели и средств ее достижения во взаимоотношениях людей, в отношении к окружающей среде. В любом обществе есть личности и социальные группы, выражающие радикальные взгляды. Их деятельность в определенной

мере амбивалентна: может как стимулировать общественное развитие, так и препятствовать всем новациям и нововведениям, а также с определенной долей вероятности трансформироваться в экстремизм и его крайние формы – терроризм [1].

Социологи, изучающие молодежь как особую социально-демографическую группу, выявляют совокупность объективных и субъективных факторов, определяющих само проявление, а также силу, размеры и направленность современного молодежного экстремизма, возможности его организационного оформления и последующей институционализации. Немаловажное значение имеет и феноменологическое описание молодежного экстремизма, которое обеспечивает понимание этого социального феномена, выявление тенденций его развития и влияния на разные сферы жизни современного общества.

Современный экстремизм возникает, существует и развивается под влиянием множества самых разных факторов, объективного и субъективного плана. Поэтому возможна самая разная классификация явлений экстремизма. Так, например, общепланетарные, страноведческие, региональные и территориальные процессы существенно влияют на направленность современных экстремистских движений, выдвигая на первый план по политической значимости и размаху действий во всех регионах Земли движение антиглобалистов. Условно, круг проблем политического характера можно считать проявлением геополитического экстремизма, потому что они вызваны существенными изменениями современной политической картины мира.

Анализируя движение экстремизма с точки зрения концепции социокультурной динамики можно классифицировать современные социокультурные процессы как определенную меру взаимодействия в них традиционности и соответствующего отношения к этому молодежи. Поэтому на первый план в социологическом анализе будут выходить системы ценностей молодых, выявление рейтинга их конкретных базовых и инструментальных ценностей, анализ соотносительности их практического, т.е. реального и нормативно-должного в повседневном поведении.

Несомненно, большое значение приобретает в современном мире взаимодействие человека с природной средой, которое во многих регионах Земли, в том числе и в России все еще строится на основе устаревшего принципа покорения природы человеком, а не на основе рекомендаций

экологов. Поэтому неудивительным является растущий авторитет движений защитников окружающей среды, который зачастую приобретает жестко экстремальный характер со стороны молодежи, принимающей участие в экологическом движении [2].

Наличие экологического кризиса в современной России усугубляется тем, что он проходит в условиях системного кризиса всего российского общества, при существенном ослаблении государственного регулирования и надзора за природными процессами. Выход из создавшегося положения возможен только на основе интегративных и комплексных усилий со стороны научной общественности, массового движения всего населения и ответственной деятельности властных структур федерального, регионального и местного уровня [3,4].

Специалисты считают, что решение проблем в разных сферах жизнедеятельности современного российского общества можно обобщенно свести к трем разным типам: полумеры, когда то или иное решение несколько ослабляет, но не разрешает существующую опасность; паллиативы, когда создается лишь видимость решения проблемы, но ничего не делается для ее действительного решения и наконец, кардинальные решения, которые способны повлиять на саму причину существования тех или иных негативных явлений, вызванных наличием антропогенной инфраструктуры, а не на ее последствия. Каждый из вышеназванных типов решений вызывает и определенный тип экстремизма, который зачастую оборачивается не столько в решение реальных экологических проблем, сколько в обострение уже существующих социальных конфликтов и недоброжелательную критику действий различных властных структур.

В настоящее время существует определенное противоречие между уровнем развития науки, техники и технологии и общим уровнем морально-нравственного, интеллектуального и социокультурного развития всего населения и особенно молодежи. Сегодня в обществе назревает острый дефицит в квалифицированных профессионально-подготовленных, а главное, обладающих глубоко нравственно-трудовой мотивацией кадрах. Для значительного числа современной молодежи характерна обедненная мотивация на труд, сводящаяся в первую очередь к его оплате. «Заколачивание бабок» становится главной, если не единственной мотивацией на труд, что является своего рода экстремальным отношением к трудовой деятельности в современном мире [5,6].

При определении причин роста молодежного экстремизма особое внимание необходимо уделять таким вопросам, как: международная политика; нерешенность современных социально-экономических проблем; возрастные, в первую очередь, психологических особенностей молодежи.

Каждая из этих причин способствует росту экстремистских настроений, а также ведет к укреплению в сознании части современной молодежи наивной веры в практическую возможность решения сложных социальных проблем радикальными мерами.

Значительное число исследователей ищет и находит причины экстремизма в возрастных, социально- и индивидуально-личностных психологических особенностях молодых, что безусловно имеет определенные основания.

Юношеский максимализм и повышенная эмоциональность, сочетающиеся с недостаточным социальным опытом, завышенные притязания к жизни и неадекватные самооценки, стремление идти к цели кратчайшим путем, проявляя агрессивность, – все это, безусловно, имеет и социальные и биолого-генетические корни, и могут быть почвой для молодежного экстремизма.

Естественно, что поведение молодежи в подавляющем большинстве всегда слегка девиантно, но не противоправно и эта девиантность определяется процессами адаптации и вторичной социализации молодых, которые в условиях транзитивности современного мира становятся все более длительными и слабоэффективными.

Значимыми факторами экстремизма являются также социокультурные, исторические, ментальные составляющие, которые определяют рост молодежного экстремизма как в глобальном, так и региональном масштабах. Глобальные кросскультурные процессы ставят индивида, члена конкретной социальной группы, перед фактом вхождения в инокультурную среду, способствуя возникновению и сохранению неизбежного конфликта между привычными ценностями, нормами, определяющими стандартное поведение своей группы и новой системой ценностей, новой непривычной средой, в которую входит адаптирующийся молодой человек. Культурный шок, характерный для большинства современных стран, осуществляющих радикальные трансформации, тем более для всех постсоциалистических стран центральной и юго-восточной Европы, а также России, всегда сопровождается формированием в населении маргинальных слоев, отчужденных не только от своей культуры, но, в особенности, от новой культуры, что приводит к росту враждебности по отношению к любой культуре, в

окружающей маргинала социальной среде и это создает благоприятную почву для экстремизма. Следует подчеркнуть, что хотя молодежь скорее чем старшие поколения адаптируется в новой, инокультурной среде, однако маргинальные установки могут сохраняться и передаваться, как это показывает история, из поколения в поколение и в ходе первичной социализации в семье, и в процессе вторичной социализации молодежи [7,8].

Существенные социокультурные сдвиги в развитии современного мира, особенно остро проявляющиеся в транзитивных социумах, в частности, характерны и для российского общества, где быстрое изменение традиционной системы ценностей, всего жизненного уклада привели к росту дезадаптивных слоев, в том числе в молодежной среде, а системный кризис привел к существенному сужению возможностей самоопределения и самореализации молодежи, связанных с ее включением в социальные структуры, взаимоотношения, взаимодействия. Существенно сузились возможности получения молодежью качественного высшего образования, их приобщения к духовной культуре, занятиям творческими видами деятельности с учетом индивидуальных интересов и особенностей личности [9].

Аномия приняла сегодня глобальный характер, она является значимым социальным фактором и в российской действительности, где аномия приобрела огромные масштабы и является определенным индикатором уровня нестабильности, постоянного расхождения между интересами и потребностями людей. Выявляя состояние социального контроля, а точнее его отсутствие, существующая аномия в российском обществе расширяет почву для проявления экстремизма.

Отметим, что приоритетно значимых социальных институтов, осуществляющих социализацию молодежи в российском обществе, которые могли бы направить молодежь, помочь ей идейно, нравственно, политически самоопределиться в новых условиях практически не существует.

Что же касается СМИ, как значимого современного канала социализации, то их деятельность по существу дисфункциональна, поскольку их информация изобилует актами агрессии, насилия, в них зачастую нравственно не осуждается экстремизм, разного рода девиантные формы поведения, даже романтизируются различные криминальные модели поведения. В этих условиях создается простор для сил, заинтересованных в использовании молодежи в своекорыстных политических целях, оболванивании ее сознания внешне эффектными идеями, нормами, ритуалами экстремизма.

Подчеркнем, что в РФ практически отсутствует реальная государственная молодежная политика, в рамках которой можно было бы решить многие проблемы молодежи. Десятилетиями, еще с советских времен безуспешно обсуждается вопрос о необходимости или ненужности закона о молодежи, что также не способствует эффективной вторичной социализации молодежи [10,11].

В современном мире, когда исторический процесс характеризуется особой хаотичностью и девиантное поведение становится массовым, радикальные изменения всех сфер жизни современного человечества сопровождаются все возрастающими по масштабам и формам протекания социальными рисками поэтому, с особой настоятельностью встает вопрос теоретического осмысления содержания и сущности экстремизма.

На наш взгляд, представляет интерес изучение мнений студенчества по этой проблематике, так как студенты, как наиболее интеллектуально развитая и социально активная часть молодежной когорты, самой логикой развития призваны пополнить властвующие, интеллектуальные, технические, военные и другие элитарные слои, которые будут определять общее развитие не только своей страны, но и всего человечества [12].

В современном социально-гуманитарном знании понятие экстремизма трактуется как сложный биоэтносоциокультурный феномен, как определенная система идейно-политических, правовых и моральных установок как отдельного человека, так и социальных групп. Экстремизм можно считать определенным качеством личности (для экстремистски настроенного молодого человека характерны такие черты, как эгоизм, нетерпимость в отношениях с людьми и пр.), формой ее поведения, особенно при выборе цели и средств ее достижения, во взаимоотношениях с людьми и отношения к окружающей среде, всегда характеризующихся тем, что они основаны на превышении пределов допустимого. Молодежь в основной своей массе декларирует свое негативное отношение к экстремизму, оставаясь тем самым верным традициям российской интеллигенции, подавляющее большинство которой выступало против экстремизма и его крайних форм – терроризма, экспроприации, насильственных методов и средств достижения цели.

Исследование проблем экстремизма выявляет тесную связь любых экстремистских позиций с ментальностью того или иного этноса. Традиции русской ментальности неразрывно связаны с особенностями становления российской культуры, которую отличает амбивалентность и дихото-

мичность. Она в течение тысячелетий всегда была связана с традициями христианства – толерантностью, и его главным тезисом – любви и уважения к Софии – мудрости [13].

Традиционная дихотомичность российского менталитета тоже сказывается на позициях молодежи. Причины молодежного экстремизма носят многофакторный характер. Значительная часть молодежи связывают причины появления экстремизма лишь с поведенческим фактором – нетолерантностью поведения, отсутствием желания уважать права и свободу других людей и пр.

В современной исследовательской литературе справедливо отмечается необходимость структурирования экстремизма как социального явления, для чего выделяют персональный, персонифицированный и институциональный экстремизм.

Персональный (индивидуальный) экстремизм может проявляться на уровне межличностных отношений как явное нарушение культурных норм, грубость, желание доминировать, демонстрировать свою исключительность в быту, сфере труда, в семейных отношениях, во взаимоотношениях студентов и пр. Это – достаточно хорошо известная форма, связанная с особенностями взросления человека.

Персональный персонифицированный экстремизм существует в тех же проявлениях, но чаще всего реализуется в деятельности того или иного официального и должностного лица (грубого чиновника, такого же работодателя).

И если индивидуальный экстремизм не столь опасен (но достаточно неприятен) для общества и для других людей, то в персонифицированной форме он выходит уже не на межличностный, а на социальный уровень. Достаточно одного грубого чиновника или милиционера-взяточника, чтобы возник обобщенный образ, существенно влияющий на массовое сознание, и, поэтому чреватый возможными социальными конфликтами.

Наиболее опасной формой экстремизма является институциональный, но именно он в современном российском обществе выходит на первый план и имеет тенденцию к постоянному увеличению своих масштабов.

Молодежь, брошенная обществом и государством на произвол судьбы, пытается самостоятельно реализовать удовлетворение своих потребностей, ищет для этого самые различные пути.

С началом перестройки все общество, в том числе и молодежь, получили возможность легально высказывать свои радикальные взгляды, и в пол-

ной мере этим все воспользовались. Так, радикально настроенные студенты, в свое время, отстаивая свои интересы, заняли резко отрицательную позицию в отношении предлагавшейся Гособразованием модели трансформации высшего образования. На студенческих и комсомольских собраниях, встречах с преподавателями они высказывались против предложений о сокращении приема в вузы, введения платного высшего образования, активно критиковали догматизм в преподавании общественных наук, выступали за увеличение стипендиального фонда, против сокращения числа военных кафедр в вузах и т.д., рассматривая это и реформы как ограничение возможностей молодежи получить профессию и значимую специальность. В начале 90-х гг. прошлого века эти протестные выступления студенчества носили скорее эмоциональный, спонтанный, импульсивный характер. Во второй половине 90-х годов прошлого века радикально настроенная часть молодежи принимала активное участие в митингах, забастовках и демонстрациях, проходивших в стране. В частности, молодежь присоединилась к забастовкам шахтеров, протестовавших против задержки зарплаты, протестовала против повышения оплаты коммунальных услуг, позже она поддержала протест пенсионеров против замены льгот их монетизацией. Эти выступления носили уже достаточно организованный, скоординированный характер с определением места и времени проведения мероприятия. Долгое время чиновники во всех властных структурах пытались замалчивать радикализм молодежи, либо расправляться с участниками демонстраций силовыми методами. Часть молодежи стала переходить на позиции экстремизма, – возникают молодежные организации экстремистского типа: в первую очередь, – националистические и религиозные организации [14,15.16,17].

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: во-первых, причина молодежного экстремизма является социальной и ее нельзя сводить к психолого-физиологическим особенностям; во-вторых, социальная проблема является проблемой общества, поэтому экстремизм, по своей сути, порождается общественной системой.

Следовательно, наиболее адекватным способом борьбы с молодежным экстремизмом будет ужесточение мер по борьбе с экстремизмом в любых его проявлениях, а лучшим способом профилактики его возникновения – это решение тех социальных проблем, которые выступают факторами формирования данного феномена.

Литература

1. Бадаева Н.Н. Изучение гуманитарных дисциплин: новые подходы // Научные труды (Вестник МАТИ). – 2007. – № 12(84). – С. 271–274.
2. Гусев Д.А., Музьяков С.И. Поиски национальной идеи в контексте современных геополитических проблем использования природного потенциала России // В сб.: Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон. Материалы XI международной научной конференции. – 2015. – С. 378–393.
3. Аниол А.В. Геополитические проблемы и исторические аспекты взаимодействия культур и цивилизаций в освоении Арктики // В сб.: Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон. Материалы XI международной научной конференции. – 2015. – С. 154–164.
4. Гребениченко С.Ф., Токтамысов С.Ж. Центральная Азия и геостратегия России // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
5. Бадаева Н.Н., Осипова Н.В. Технология подготовки молодежи к эффективному функционированию на рынке труда // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2015. – № 1 (18). – С. 121–128.
6. Бадаева Н.Н., Осипова Н.В. Прогнозирование профессиональной карьеры молодежи // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2015. – № 5 (5). – С. 35–39.
7. Актуальные проблемы развития современного образования и общества в условиях глобализации. Материалы международного круглого стола / Московский ин-т экономики, менеджмента и права; [сост. В.А.Потатуров, Е.И. Тимина]. – М., 2009.
8. Будкина Е.К., Будкин Ю.В. Культура досуга и проблемы социализации современной молодежи // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2009. – № 142. – С. 139–143.
9. Васягина Т.Н. Социально-стратификационные изменения российской интеллигенции в условиях трансформирующегося общества / Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. – М., 2002.
10. Гегель Л.А., Казакова Е.О. Основные предпосылки формирования российской молодежной политики // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2015. – № 5 (5). – С. 71–76.

11. Казакова Е.О. Стратегическое планирование государственной молодежной политики в Российской Федерации: конгруэнтность задач и решений // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2015. – № 1 (18). – С. 129–134.

12. Косых О.И. К вопросу о патриотическом воспитании в России // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2010. – № 1. – С. 50–56.

13. Гатиатуллина Э.Р. Становление этничности как формы социальной идентичности // Социология образования. – 2011. – № 3. – С. 82–89.

14. Флеров О.В. К вопросу о «безусловности» социального прогресса // В сб.: Общество и экономика в зеркале современной науки. Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. ООО «ЭКЦ Интеллект». – Москва, 2015. – С. 136–140.

15. Борисова Л.Н. Рефлексивная культура и педагогика как условие успешной инновационной деятельности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4-2. – С. 77–81.

16. Рыбакова Н.А. К вопросу об оптимизации коммуникативной языковой подготовки учащихся высшей школы // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 6 (96). – С. 135–139.

17. Пшеничная В.В. Модель ответственности как общей компетенции учащегося среднего профессионального образования // Актуальные проблемы психологического знания. – 2013. – № 4. – С. 52–65.

Osipova N.V.

THE NATURE AND CAUSES OF YOUTH EXTREMISM

In the sociological, psychological and socio-philosophical aspects given objective scientific analysis of the phenomenon of deviant behavior among young people, including in the conditions of transformation processes taking place in contemporary Russian society. In addition, analysis methods and tools contributing to overcome the negative impact on young people destrutivnyh forces and processes that distort his consciousness, ideology, social behavior. At the end of XX – beginning of XXI centuries. the world is confronted with the rise of extremism, especially in its extreme form – terrorism and was completely unprepared either in terms of the practical struggle against this phenomenon, either in terms of its theoretical understanding.

Keywords: deviant behavior, extremism, terrorism, youth delinquency, socialization, de-socialization, transformation.

Саргсян А.Н.,
слушатель кафедры педагогики Военного
университета Министерства обороны,
sargsyan.ara.n@mail.ru,
ФГКВОУ ВПО «Военный университет», г. Москва

ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГЕРОИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В ИСТОРИИ АРМЯНСКОГО НАРОДА (ДРЕВНЕЙШИЙ ПЕРИОД)

В работе раскрываются основные направления и этапы зарождения и становления национальных героических традиций в истории Армянского народа, перечисляются основные факторы, которые влияли на их формирование, на их национальных героических традициях.

Ключевые слова: национальные героические традиции; история Армянского народа.

С древнейших времен культ воина-защитника Отечества в Армении во все времена был свято почитаем, и во все времена в Армении чтили воинские традиции.

Историко-педагогический анализ свидетельствует, что первые государства образовались в плодородных речных долинах: в долине Нила – Египет, в долине Тигра и Евфрата – Шумер и Аккад [9]. Влияние и цивилизации проникает в соседние страны, в том числе на Армянское нагорье. [5]

Армянский народ образовался в конце II – начале I тыс. до н. э. на Армянском нагорье в результате постепенного слияния проживавших на нём издревле племен и их союзов, а также некоторых других племён, осевших здесь в конце II тыс. до н. э. В течение длительного исторического процесса этногенеза одни из этих племён передали армянскому народу больше свой физический облик, другие – в основном традиции своей материальной или духовной культуры, третьи – преимущественно свой язык, который затем вобрал в себя многое из лексического богатства других племён – участников этого процесса. От племенного союза Хайаса, помимо прочего, армянский народ унаследовал и своё самоназвание «хай».

В период известных переселений «народов моря» (XIII–XII вв. до н. э.) в юго-западные районы нагорья, заселённые хурритами, хеттами и лувийцами, мигрируют и оседают группы индоевропейских армяноязыч-

ных племён, именуемых в ассирийских клинописных источниках мушку и уруму, в греческих – арамами, а в дальнейшем – арменами, давшие народу его второе имя «армяне», которым называют его другие народы.

Обо всём этом говорят сообщения ряда древнегреческих авторов, начиная с «отца истории» Геродота (V в. до н. э.). [3].

Начиная с 859 г. до н.э. ассирийские надписи упоминают первого урартского царя Араме. При нём государство охватывало лишь бассейн озера Ван и примыкавшую к нему с северо-запада область верховьев реки Арацани (Мурад). Второй из известных нам царей – это Сардури I, сын Лутипри. Он оставил надпись (в нескольких экземплярах) на ассирийском языке о строительстве стен столицы Урарту-Тушпы, расположенной на юго-восточном побережье озера Ван; это первый дошедший до нас письменный документ государства Урарту. В нём, по примеру ассирийских царей, урартский царь именуется «великим царём, могучим царём, царём вселенной», а также «царём царей». Урартское государство в этой надписи именуется страной Наири, а что касается названия Урарту, то оно упоминается в надписях ассирийских царей.

Преемником Сардури I был Ишпуини (приблизительно 825–810 гг. до н.э.). От него до нас дошли первые письменные памятники на урартском языке. Из них узнаём, что сами урарты именовали свою страну Биайнили, откуда происходит название озера Ван. При Ишпуини государство Урарту раздвигает свои границы на северо-запад и на юг; здесь оно сталкивается с наиболее могущественным государством того времени – Ассирией.

Деятельностью Минуа (810–786 гг. до н.э.), сына Ишпуини, начинается эпоха преобладания Урарту в Передней Азии.

Десятки клинописных надписей сообщают о сооружении крепостей как в центральной части, так и, особенно, в окраинных областях государства. Завершается строительство оборонительных сооружений столицы Тушпы.

Строительство каналов, разветвлённой оросительной системы даёт возможность расширить посевные площади и развить садоводство. Следует особо упомянуть проведённый при Минуа и существующий поныне 70-километровый оросительный канал, подававший воду столице. На его каменных стенах сохранились надписи о сооружении и наречении «Каналом Минуа».

Минуа укрепил военные достижения своего отца, утвердился в странах Мана и Мусасир, расположенных, соответственно, на южном побере-

жье озера Урмия и к югу от озера Ван, и продвинулся ещё далее в сторону Ассирии.

Урартская экспансия развивалась также на запад, в страны верхнего Евфрата. Здесь урарты сталкиваются с местными армяноязычными племенами, область которых в урартских надписях именуется Урме. Продвигаясь на север, Минуа достиг Аракса и на склонах горы Арарат основал город, назвав его по своему имени Минуахинили.

Сын и преемник Минуа Аргишти I (786–760 г. до н.э.) перешёл Аракс и занял Араратскую долину. Здесь было построено два города.

В 782 г. до н. э. Аргишти I основал город Эребуни (нынешний южная часть современного Еревана, и имя последнего восходит к этому названию) «для могущества страны Биайнили, для усмирения вражеской страны», как записано в царской надписи. Иными словами, это была мощная военная база. Аргишти поселил в Эребуни 6600 воинов, выведенных им из стран Хате и Цупа на Евфрате во время похода, осуществлённого в предшествовавшем году. Возможно, что это были воины армяно-язычных племён. [5]

В 775 г. до н. э. в центре Араратской долины Аргишти основал город Аргиштихинили, ставший административным центром северных провинций государства. Этот город впоследствии перерос в первую столицу Армянского государства и назывался Армавир.

Укрепившись в Араратской долине, Аргишти стал продвигаться дальше на север в двух направлениях – вдоль реки Раздан к озеру Севан и вдоль реки Ахурян в сторону страны Диаухи.

На западе он подчинил заевфратскую страну Хате со столицей Мелитеа и двинулся оттуда на юг, в Северную Сирию. Здесь он захватил и депортировал в Биайнили десятки тысяч людей. Непосредственные столкновения с Ассирией происходили в районе озера Урмия. Ассирийские цари Салманасар IV и Ашшурдан III оказались не в состоянии противостоять натиску Аргишти I.

В середине VIII в. до н. э. Урарту находилось в зените своего могущества. Сардури II (760–730), сын Аргишти, продолжая завоевание Закавказья, совершил ряд походов вдоль реки Ахурян на север, в район озера Чалдыр, откуда вывез огромную добычу и пригнал массу пленных. Он прошёл на юг вдоль западного побережья озера Севан и овладел странами Великухи и Тулиху. Из района озера Урмия Сардури направился на юг, в

сторону Вавилонии, с обходом жизненных центров Ассирии, и на восток, где завоевал примыкавшую к прикаспийским районам страну Пулуади.

Страна Урме, со своим смешанным хуррито-армяноязычным населением, продолжала упорно сопротивляться экспансии Урарту. Сардури II вторгся в эту страну и, разрушив многие поселения, захватил большую добычу и 10 тысяч пленных.

Руса II (685–645 г. до н.э.) был последним царём Урарту периода его могущества. Известна его строительная деятельность в Ване и в Араратской долине (страна Аза). Здесь он воздвиг крепость Тейшебаини (на холме Кармир блур в Ереване) – важный хозяйственный центр северных областей Урарту. Из военных предприятий Русы II выделяется поход в восточные области Малой Азии, в страну хеттов. Это была последняя вспышка военного могущества Урарту.

Период агонии государства относится к 590–580 гг. до н. э., когда Урарту навсегда сходит с исторической арены.

Судя по изображениям урартских воинов на барельефах IX века до н. э., урартская армия первоначально строилась по хеттскому образцу, кроме этого воины носили кожаные или деревянные шлемы и доспехи [8]. Разрушительные грабительские походы Салманасара III способствовали реформам в урартской армии, которые, вероятно, произошли ввремя Арамы и Сардури I. После этого урартская армия строилась по ассирийскому образцу.

С VIII века до н. э. эры в Урарту пехота, как правило, была вооружена железными мечами, боевыми луками, многие воины носили бронзовые шлемы и кольчуги. Пехота дополнялась боевыми колесницами, которые по своей форме были очень похожи на позднеассирийские. Царь Урарту одновременно являлся верховным главнокомандующим.

Для поддержания боевого духа в Урарту проводились соревнования и турниры между лучшими воинами, в которых иногда лично участвовали и цари Урарту. Тем не менее урартская армия всегда уступала ассирийской при прямом столкновении, поэтому урарты вели против Ассирии оборонительную войну, используя своё искусство в сооружении высококлассных каменных оборонительных сооружений[9].

Военные действия носили регулярный характер, военные походы проводились практически ежегодно. Иногда походы носили завоевательный характер и расширяли владения Урарту, иногда устрашающе-грабительский по отношению к собственным окраинам для укрепления

центральной власти. Руководил военными походами непосредственно урартский царь. Например, войско царя Ишпуини состояло из 100 колесниц, 10 тыс. конных воинов и 3 тыс. пеших солдат [2].

Говоря о духовной культуре урартов, следует прежде всего отметить их язык и письменность. Урартский язык, как по грамматическому строю, так и по лексике, родственен хурритскому. Вероятно, что ещё в III тыс. до н. э. эти два языка являлись лишь диалектами одного языка, а затем развились в отдельные языки. Вследствие большой стереотипности дошедших до нас письменных памятников нам известна лишь небольшая часть лексики урартского языка.

Урартская письменность – клинопись – Дошедшие до нас на этом языке и в этой письменности надписи представляют собой большей частью схематичные, изложенные по стандартным формулам тексты, повествующие о военных походах и завоеваниях урартских царей, и почти столь же стандартные тексты строительного и, частично, культового содержания.

Важные сведения о религии урартов даёт большая надпись на «Воротах Мгера» (вырубленная в скале ниша) в Ване, сделанная от имени царей Ишпуини и Минуа. Надпись содержит перечень божеств урартского пантеона с указанием количества причитающихся каждому из них регулярных жертвоприношений – быков, коров, овец. Первое место в перечне принадлежит Халди, который упоминается также во многих других урартских надписях как покровитель царской власти. Второе и третье место занимают бог войны Тейшеба и бог солнца Шивини. Если Халди – это собственно урартское божество и у других народностей не встречается, то два других представлены также в хурритском пантеоне. За верховной троицей следуют десятки богов и богинь, часть которых несомненно относится к странам и племенам, включённым в государство Урарту. [5]

Урартское государство в течение почти трёх веков своего развития достигло крупных успехов, однако же не поднялось выше военно-политического объединения разнородных этнических элементов. Поэтому политический кризис, охвативший Переднюю Азию на грани VII и VI вв. до н. э., который смёл с исторической арены Ассирию, оказался губительным и для ослабевшего Урартского государства. Но своим существованием оно подготовило почву для возникновения армянского государства, сложившегося на иной, уже монолитной базе, на базе этнической общности.

Спустя 60–70 лет после падения Урарту в знаменитой Бехистунской трёхязычной надписи персидского царя Дария I, относящейся к 520 г. до н. э., в двух её – персидском и эламском – вариантах упоминается страна Армина, или, как именовали ее древние греки – Армения. Название которой в третьем – вавилонском варианте надписи передано как Урарту (точнее Урашту, согласно фонетическим правилам вавилонского диалекта аккадского языка).

Итак, Урарту превратилось в Армину. Если ранее Урме (в действительности произносилось как «Орме» или «Арме») обозначало лишь один из уголков Армянского нагорья, то теперь происходящее от него название Армина применяется для обозначения территории Урарту, т. е. большей части Армянского нагорья.

Трёхсотлетний период, последовавший за завоеваниями Александра Македонского, принято именовать периодом эллинизма, ибо одной из важных особенностей его было широкое распространение эллинской (греческой) цивилизации и её плодотворное взаимодействие с местными тысячелетними восточными цивилизациями. Для периода эллинизма характерно как ускорение темпа социально-экономического развития, так и создание новой, состоявшей из многих – восточных и западных – компонентов богатой эллинистической культуры. Эпохе был свойствен также небывалый расцвет городской жизни: рядом с древними городами образовались новые, носящие имена царей-основателей. Все эти явления были свойственны также Армении этого периода. [2]

После падения Ахеменидской державы Малая Армения, занимавшая приблизительно территорию бывшей Хайасы, вошла в состав державы Александра Македонского. Собственно, Армения, или, как её именуют античные авторы, Великая Армения, осталась вне пределов государства Александра и восстановила свою независимость. Здесь воцарился участник битвы при Гавгамеле Ерванд (Оронт).

Это армянское царство было носителем древних государственных традиций, которые восходили не только к армянскому государству VI в. до н. э., но и к более ранним прото-армянским пред государственным образованиям на юго-западе и северо-западе нагорья и к самому государству Урарту. Правящая династия – род Ервандаканов – накопила значительный опыт государственной власти. Она была также родственна Ахеменидам.

Всё это укрепляло позиции Армянского царства в системе ново созданных эллинистических государств.

Армяне, как один из древнейших народов мира, имея ощутимый вклад в мировую культуру, продолжают развивать свое богатое историко-культурное наследие (11-ое августа 2015 года является началом 4508 года по древнему Армянскому (Айкскому) календарю).

Один из самых почитаемых царей в истории Армении – Арташес I (Арташес Великий – 190–160 гг. до н. э., первый царь Великой Армении, основатель династии Арташесидов), сохранился в памяти народа как патриот своей родины, могучий герой, без устали укрепляющий мощь своей страны. При Арташесе Армения разбогатела, в стране не осталось невозделанной земли, она вся была ухожена.

Арташес I вошёл в историю Армении, благодаря своей выдающейся государственной, полководческой, градостроительной и культурно-просветительской деятельности, память о которой сохранилась, как в армянских и иностранных исторических источниках, так и в легендарных песнях и сказаниях народа. [11]

Царь Тигран Великий (95–55 гг. до н.э.), благодаря военному и дипломатическому таланту создал Великую Армению. [6]

Внутренняя и внешняя политика Тиграна II Великого была подчинена важнейшей задаче – укреплению безопасности и защиты независимости Армянского государства.

Внутренняя военно-политическая направленность политики Тиграна II Великого, по своей сути, была центрированной, активно-оборонительной, а внешняя наступательной. Тем самым стало возможным обеспечить территориальную целостность царства Великой Армении при последовавших геополитических изменениях. Армения является колыбелью цивилизации и до эпохи Тиграна II Великого армянская государственность прошла более чем трех тысячелетний путь исторического развития.

Необходимо констатировать, что Тигран II Великий продолжил цивилизаторские традиции на более широком международном поприще – развитие градостроительства, торговли (защита Шелкового пути) и покровительство науки и искусства. [3]

К сожалению, дохристианский период трудно поддается изучению: принятие христианства в Армении сопровождалось тотальным выкорчевыванием из народа всего языческого, вплоть до сжигания библиотек, уни-

чтожения и разрушения храмов, памятников, запретов на обрядовые песни и танцы и т.д.

Дошедшие до нас источники того времени неизменно отмечают героизм армянских воинов в боях за родную землю. Также представляется, что античные армяне были благородным, гордым и воинственным народом, превыше всех благ ставящим защиту отечества и независимость своего государства.

Из сохранившихся в источниках сведений о количестве войск в древней Армении следует выделить те, которые характеризуют численность войск Тиграна II, ибо упоминаемая в этих источниках 300-тысячная армия Тиграна комплектовалась не только из армян, но и из населения всех завоеванных им стран. Численность собственно армянского войска, по источникам, достигала примерно 100 тысяч. [6]

Ударной силой армянского войска была тяжёлая бронированная конница; кроме неё, была ещё лёгкая, более многочисленная конница, применявшаяся для преследования противника. Однако основу армянского войска, в отличие от парфянского, составляла всё же пехота – бронированные копьеносцы, а также лучники и пращники. Из вспомогательных войск в источниках упоминаются подразделения осадной техники и обоза.

Имелся отборный конный полк, насчитывавший 6000 воинов, которых греческий писатель Плутарх именует «телохранителями и спутниками» армянского царя. Кроме этого полка, были и другие регулярные части, но основная масса войска набиралась накануне или в ходе войны.

Кроме вышеуказанных реальных исторических героев возникновения и развития национальных героических традиций, также влияли образы героев древне армянской мифологии. [10]

В них воплощены все традиции, сложившиеся в Древней Армении.

Источники по древнеармянской мифологии – разноязычны, разного характера и хронологически принадлежат к разным историческим эпохам. Первые сведения об армянской мифологии, о культах, верованиях и божествах армян сохранены в древнегреческих письменных источниках: в «Республике» Платона, в «Киропедии» и «Анабасисе» Ксенофонта, в «Истории» Геродота, в «Географии» Страбона, в древнегреческих папирусах, относящихся к I в. до н. э. [4]

Некоторые сведения сохранились и в поздних византийских источниках (Прокопий Кессарийский, «История войн»). Однако основными источ-

никами по древнеармянской мифологии и религии являются исторические труды армянских средневековых авторов, такие как «История Армении» Мовсеса Хоренаци (V в.), «История Армении» Агатангехоса (V в.), «История епископа Себеоса» (VII в.), «Космография» Анания Ширакаци (VII в.), «История Тарона» Иоанна Мамиконяна (VIII в.) и др. [10]

Ценнейшим источником по истории древних армян, их мифологии и эпических сказаний был труд сирийского автора Мар Абас Катины, до нас не дошедший, из которого, однако черпал обильный материал для своего знаменитого труда М. Хоренаци. [11]

Древнеармянская мифология представляет собой довольно сложный комплекс сюжетов, образов, верований различного происхождения и этнокультурных влияний. Истоки армянской мифологии уходят в глубь веков, возможно – до этногенеза армян, к мифологии и верованиям тех этнических племен, которые в дальнейшем вошли в этнический состав народа. [4]

Сегодня сведения о языческом периоде жизни в Армении весьма скупы, и по этой причине выводы о характере армянского народа, сделанные на основе некоторых сохранившихся мифов, преданий, устного народного творчества, нашедших место в отдельных памятниках литературы раннего средневековья, а также сведений о пантеоне армянских языческих богов, до некоторой степени являются условными и могут быть подвергнуты коррекции и уточнениям [12].

Античные армяне создавали богов и придумывали кумиров вырабатывавшимся собственным понятиям идеала, как мужской доблести защитника страны, так и женской красоты, берегини семейного очага [1].

Боги – это люди, такие, какими бы хотели их видеть народные сказители. Это значит, что они являлись олицетворением того идеала, к которому должен стремиться каждый человек. К примеру, главным доблестным поступком обожествленного предка армян – Айка, совершившего, согласно Мовсесу Хоренаци, множество героических деяний, в памяти и восприятии армянского народа является восстание против жестокого правителя мира, титана и тирана Бела, и его убийство на поле брани. [13]

Айк (Хайк) Наапет (Прародитель), сразивший титана Бела, подтвердив право армянского народа на независимость.

Древнейшие боги армянского языческого пантеона, кроме физической силы и собственно "божественного" дара, едва родившись, спешат на защиту родины [1].

Ваагн, один из самых любимых армянских богов, например, родившись в результате совокупления неба, земли, воды и огня, тут же торопится, «бежит» защищать страну от чужеземцев. [11]

В родах было небо, в родах – земля.

В родах было море багряное.

Роды в море имел и аленький тростничок.

Из горла тростника дым поднимался.

Из горла тростника огонь поднимался

И из пламени выбегал огненно рыжий юноша .

Народная легенда, сохранившаяся с античного периода, например, рассказывает о царе Ара Прекрасном, который ради сохранения верности семье отказал в любовных притязаниях царице Шамирам (Семирамиде) и решился на войну с могучей Ассирией.

В другом, близком по сюжету, предании повествуется об армянском царе Артавазде, оказавшемся в плену у египетской царицы Клеопатры и отвергнувшем ее любовь. Отказавшись предать семью и родину и стать любовником сладострастной царицы, Артавазд предпочел смерть.

Анализ литературы и документальных источников по проблеме исследования позволил определить: [10]

- Древние боги и герои превращались в первопредков-эпонимов армян, основателей страны и государственности (Айк, Арам), в царей или князей (Ара Гехецик, Тигран, Аждахак, Торк Ангех, Артавазд), в основателей княжеских родов (Санасар и Адрамелик, Мамик и Конак, Деметр и Гисанэ, Ваагн), которые боролись за независимость государства, стали защитниками родной земли.

- Основные носители бинарных оппозиций – армяне и чужие.

Армяне выступают как стабильные и безразличные по отношению к пространству и времени, они, начиная с первопредка Айка до Артавазда, строят, борются на своей родной земле, в то время, как «чужие» неустойчивы и меняются в зависимости от временно-пространственного фактора (сперва против армян выступают вавилоняне, в течение времени их заменяют ассирийцы, последних – мидияне и др.)

- Между героями разных мифов возникла определенная генеалогическая связь: Арам из потомства первопредка Айка, Ара Гехецик – сын Арама, Анушаван Сосанвер – внук Ара Гехецика.

Вывод: автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

- зарождение и становление национальных героических традиций в истории государства Армении носило сложный, противоречивый, а порой драматический и трагический характер;

- в истории государства Армении и во время становления его национальных героических традиций происходило воздействие многих внешне- и внутривосточных, социальных, духовных, военных и других факторов. Своими корнями они уходят в далекое прошлое, к периоду образования и развития Армянского государства.

- в своем формировании и развитии национальных героических традиций было пройдено несколько исторических этапов, и каждому этому этапу соответствует свой уровень социальных взаимоотношений, своя общественная психология;

- национальные героические традиции армянского воинства были объективно обусловлены и связаны со временем образования Армянского государства для его защиты от внешних врагов.

Литература:

1. Алёхин И.А., Тренин И.В. Научные и прикладные положения интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза // Вестник Российского нового университета. – 2015. – № 4. – С. 65–68.

2. Армения Великая – статья из Большой советской энциклопедии (3-е изд-е [электронный ресурс] <http://www.vehi.net/istorya/armenya>.

3. Арутюнян, С. Основные черты древнеармянской мифологии. / С. Арутюнян// историко-филологический журнал (на армянском языке). – 2006. – № 3. С. 57–66.

4. Всемирная история: Собрание сочинений в 8 т./ Под ред. А. Белявский, Л. Лазаревич, А. Монгайт. – М.,1956. –Т. 2, ч. II, гл. XIII.

5. Даниелян Э.Г. Стратегия цивилизаторской деятельности Тиграна II Великого. [электронный ресурс]<http://www.vehi.net/istorya/armenya/html>.

6. Манандян Я. О торговле и городах Армении в связи с мировой торговлей древних времен (V в. до н. э. – XV в. н. э.). / Я. Манандян. – Ереван: изд. 2-е, 1954. – 365 с.;

7. Мелик-Шахназарян Л. Характер Армянского народа. /Л. Мелик-Шахназарян // «Тираст» – Ереван: 1999. – С.100–114.

8. Нерсисян М.Г. История Армянского народа (с древнейших времен до наших дней): учебное пособие/ М.Г. Нерсисян. –Ереван: изд-во Ереванского университета, 1980. – 453 с.

9. Пиотровский Б.Б. Ванское царство (Урарту) /Б.Б. Пиотровский. – Москва: Изд-во Восточной литературы, 1959. – 286 с.

10. Топоров, В.Н. Об отражении одного индоевропейского мифа в древнеармянской традиции. / В.Н. Топоров // ИФЖ – 1977 – №3. – С. 88–89.

11. Флеров О.В. Лингвистическая подготовка как составляющая часть образовательного процесса современной высшей школы // Перспективы науки. – 2015. – № 1(64). – С.39–42.

12. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена // Человек и культура. – 2015. – № 5. – С.77–91.

13. Хоренаци М. (Хоренский М.) История Армении/ М. Хоренаци – Ереван: изд-во Ереванского университета (на армянском языке), 1981. –585 с.

Sargsyan A.N.

THE ORIGIN AND DEVELOPMENT OF NATIONAL HEROIC TRADITION IN THE HISTORY OF THE ARMENIAN PEOPLE (ANCIENT PERIOD)

The article reveals the main directions and stages of emergence and formation of national heroic traditions in the history of the Armenian people, listed the main factors that influenced the formation of national heroic traditions.

Keywords: national heroic tradition; the history of the Armenian people.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

В данной статье автор рассматривает социокультурные детерминанты эффективного социального взаимодействия и управления в эпоху информатизации постиндустриального общества, устанавливает роль и значение организационной культуры в процессах организационного управления, изучает субъекты эффективного управленческого взаимодействия в жизни организации, анализирует систему управления человеческими ресурсами, определяет влияние социальной политики на эффективность социального управления.

Ключевые слова: постиндустриальное общество, социализация, интериоризация, личность, социальный институт семьи, функции и дисфункции общественного организма, эффективность управленческого взаимодействия, управление в организации, базовые ценности, государственная социальная политика, управление человеческими ресурсами, организационная культура.

Современный этап функционирования общества характеризуется как информационная эпоха постиндустриального этапа развития, определяющими факторами жизни которой становятся информация и знания.

История развития России, эмпирический опыт жизни последних двух десятилетий, показал, что отказ от духовно-нравственных норм и ценностей, жесткая ориентация только на экономические и политические реалии, приводит к резкому нарастанию дисфункциональных явлений в жизни общества, государства и организации.

Динамика социальных изменений осложненная рядом глобальных противоречий, обостряет необходимость поиска новых социальных ресурсов в процессах разрешения этнополитических, экономических, социокультурных и религиозных противоречий, преодоления проблем социальной солидарности и эффективности социального управления.

Мировое сообщество, потрясенное экономическим кризисом балансирует на пороге мирового военного конфликта, усугубляющегося острой террористической опасностью, нерегулируемыми миграционными потоками, изменением уклада жизни, разрушением базовых социокультурных и духовных ценностей, развернувшейся информационной войной .

Эти процессы, нашедшие свое отражение в социальном самочувствии России, проявляются в жесточайшем социальном расслоении, кризисе духовности и снижении социальной и экономической активности, комплексе демографических проблем, росте безработицы, падении уровня социальной и экологической безопасности и качества жизни в целом, других дисфункциональных явлениях, которые несут угрозу Российской государственности. Преодоление этих вызовов актуализирует поиск новых источников социальной солидарности и организационной эффективности. Также, очевидна необходимость использования срочных экономических мер, интенсификации социальной политики и процессов рационализации работы по управлению человеческими ресурсами (как на макро так и на микро уровнях организационной жизни).

Современные тенденции организационной жизни определяют приоритетность человеческих ресурсов в системе социального и организационного управления.

Управление институционального уровня в условиях информационного общества, его социокультурных эволюционных изменений, выдвигает необходимость переосмысления уходящих представлений и теорий, определяя поиск новых управленческих парадигм, где идея приоритетности человеческого фактора и человеческих ресурсов нашла бы свое полноформатное приоритетное отражение и отвечала потребностям управленческой практики современного этапа.

Ужесточение конкуренции, массовое проявление бюрократизма и коррупции в управленческой среде ориентация на авторитарный жесткий стиль управления, снижение уровня гибкости организации в условиях динамично меняющейся внешней среды, ужесточение форм социального контроля, упрощение и оскудение мотивационных программ и комплекса индивидуальной кадровой работы – это далеко не полный список дисфункциональных факторов снижения уровня эффективности организационного управления.

Безусловно, на эти организационные дисфункции оказывает влияние деловая культура страны в целом, ее динамика обусловленная сменой ценностных ориентаций новой генерации работников, снижением общекультурного уровня, отказом от традиционных национальных ценностей и ценностей делового коллективного сотрудничества, доминирование индиви-

дуалистических и эгоистических предпочтений, «узкой» ориентацией на западные стандарты управления.

Согласно эволюционных теорий развития (К.Маркс, У.Ф.Огборн, А.Инкелес и Д.Х.Смит, Д.С.Макклеланд), каждый новый этап развития общества и государства предъявляет к личности все более высокие требования, (в части развития ее социальных качеств) соответствующие потребностям социального этапа, с другой стороны, новая личность, включенная в комплекс социальных взаимодействий, и являясь активным преобразующим социальным субъектом, в свою очередь, изменяет социальную реальность соответственно своим потребностям.

Таким образом, в условиях нарастания роли социокультурных механизмов в жизни общества, главным источником нового потенциала управления и организационной эффективности становятся человеческие ресурсы. Человеческий потенциал взаимодействия в системе управления становится главным, определяющим не только показатели жизни отдельной организации, но и влияющим на все аспекты жизни глобализующегося общества.

По мнению исследователя социального управления, академика Российской академии космонавтики им. К.Э.Циолковского В.И.Маслова, в конце 20 века в управлении окончательно утверждается новый подход, суть которого заключается в переходе от управления людьми и их деятельностью к управлению культурой социального сообщества и стратегическому управлению человеческими ресурсами [4,12].

Формирование, развитие и поддержание необходимой культуры социального сообщества (от группы до общества целом) позволит ожидать от объекта управления необходимых нормированных образцов взаимодействия. И культура в данном контексте выступает как универсальный механизм социального управления, детерминирующая его эффективные формы.

Вместе с тем, по мнению профессора В.А.Потатурова, культура представляет собой особое духовное пространство, наполненное смыслами и ценностями. Именно в культуре формируется ценностная система координат, на базе которой человек пытается оценивать себя, окружающий его мир, выразить свое отношение к этому миру. Культура рассматривает человека как цель развития. [5,18].

Социализация, в ходе которого идет усвоение личностью культуры осуществляется на протяжении всей жизни личности, и, следовательно,

можно ожидать, что весь период нахождения в организации персонал может расширять индивидуальную культуру, приобщаясь к элементам организационной культуры, разделяя и усваивая ее базовые ценности, ориентации на востребованные организацией образцы взаимодействия в ходе трудового процесса. Социализацию, также, можно рассмотреть как процесс, состоящий из двух составляющих – социальной адаптации, в ходе которой личность осваивает социально-экономические условия организации и интериоризация – вхождения во внутренний мир норм, ценностей, образцов поведения и других элементов организационной культуры.

Личность, успешно прошедшая интериоризацию, будет воспроизводить не только высокий уровень лояльности, но и приверженности организации. В состоянии приверженности сотрудник максимально продуктивен и конформен, добровольно и заинтересованно ориентирован на эффективную коммуникацию, гармонично вписан в информационное пространство. Свою организацию он видит местом реализации своего творческого потенциала и базовых потребностей. С коллективом и организацией он связывает свою дальнейшую деловую карьеру и жизнь целом.

В основе отношения сотрудника к труду лежит качество социального взаимодействия людей как личностей, индивидов, а не производителей продукта труда. Такой подход, обусловленный диалектической связью законов развития социума и личности, определяет особое внимание к социокультурным факторам взаимодействия в процессах управления персоналом, превращения структурного подразделения организации в высокоэффективную команду.

С точки зрения классического менеджмента высокий уровень лояльности и приверженности персонала организации (организационной культуре) предполагает высокий уровень самоорганизации и самоконтроля, ответственности личности, что во взаимодействии с коллегами абсолютизирует синергетический эффект в условиях командной работы.

Ощущение самооценности и приверженности организации, высокий уровень самоотдачи и высокопродуктивная работа связанные между собой составляющие эффективной организации.

Безусловно, что от того как личность будет включена в процессы управления, какие условия ей будут созданы для реализации своего делового, профессионального, творческого потенциала, насколько гармонично будут выстроены межличностные и групповые взаимодействия в процес-

сах управления, во многом зависит и продуктивность организации в которой эти взаимодействия выстраиваются, и эффективность приемов и методов управленческого воздействия.

Согласно концепции « Человеческого капитала» Г.Беккера важным фактором организационного целедостижения является комплекс качеств личности включающих в себя образование, знание, здоровье и другие качества, которые могут быть использованы в процессе управления организацией [2,6] , и субъектами инвестирования в формирование и развитие человеческого капитала являются:

- семья как первичный агент социализации, субъект образования и развития личности, включения ее в культуру социума, приобретения и поддержания здоровья, набора навыков ,знаний и умений;

- сама личность, которая осуществляет индивидуальные инвестиции в собственную профессионализацию и здоровье;

- организация осуществляющая инвестиции в социализацию и профессионализацию личности, в систему организационной социальной политики и социальное развитие организации, организационную культуру, направленные на повышение качества и уровня жизни персонала.

Сотрудник организации включенный во весь комплекс экономического производства, выступает субъектом организационного управления , осуществляет координацию и использование всех других видов ресурсов производства, таким образом «человеческий капитал» – главный социально-экономический ресурс организации, который является в условиях возрастания темпов научно-технического прогресса главной движущей силой эффективной организации.

Особое значение в оценке персонала процветающей организации американский исследователь управления П.Дракер придает таким качествам, как «квалификация, знания, мотивация и направленность» [3,58].

Основы этих качеств закладываются в семье, в процессе социализации, развиваются и укрепляются в содружестве влияния организации, семьи и государства .

От того насколько гармонично протекают в семье процессы формирования личности будет зависеть степень зрелости и культуры личности, ее социальные, психологический проявления в дотрудовом, трудовом и послетрудовом периодах.

Желание и возможность продуктивной работы, бесконфликтного профессионального взаимодействия и высокорезультативной работы, включения в синергетическое взаимодействие, потенциал мотивации, проявление лидерских качеств, усвоение дополнительных специальных знаний, – все эти качества и способности закладываются в семье, в ходе приобщения личности к культуре социального сообщества.

Вместе с тем, семья является и важным социальным ресурсом гармонизации социальных отношений и наращивания социальной и экономической эффективности. Ориентируя своих членов на социальные ценности – продуктивную работу, здоровый образ жизни, конформное и толерантное поведение, семья способствует бесконфликтному социальному взаимодействию, росту социальной сплоченности, координации личных потребностей с интересами организации и государства.

Государство, в этом контексте тоже важный инвестор «человеческого капитала», с одной стороны – это семья, как субъект воспроизводства и формирования личности, с другой – сама личность, как главный актер социальной жизни в демократическом, правовом, социальном государстве. Эта инвестиционная деятельность государства ярко проявляется в системе государственной социальной политики.

Например, разработан ряд программ адресной поддержки малообеспеченным семьям из региональных бюджетов РФ. Федеральный закон № 178-ФЗ от 17.07.1999г. «О государственной социальной помощи».

Большое внимание в процессах разработки и реализации мер социальной политики уделяется программам реформирования отраслей социальной сферы, в том числе комплексу социальной защиты и помощи семье.

В «Послании Федеральному собранию» Президента России В.В. Путина 3 декабря 2015 года прямо и опосредовано говорится о широком комплексе мер поддержки российской семьи.

Возвращаясь к процессу социализации – важнейшему социокультурному процессу в организации, необходимо отметить, что он осуществляется на протяжении всей жизни личности, и, следовательно, можно ожидать, что весь период нахождения в организации персонал может «расширять» индивидуальную культуру, приобщаясь к элементам организационной культуры, разделяя и усваивая ее базовые ценности, ориентации на востребованные организацией образцы взаимодействия в ходе трудового процесса. Таким образом, усвоенные личностью организационные ценности,

«расширяют» личную культуру, и , являясь мощным мотиватором , детерминируют нормативное эффективное взаимодействие.

Личная деловая культура персонала входит в состав организационной культуры составляющим элементом, и чем более сотрудники разделяют ценности организации, тем объемнее , сильнее культура организации, тем надежнее, гибче и мощнее организация, а персонал представляет сплоченную, скоординированную на достижение целей и высокоэффективную команду .

Разделение организационной культуры сотрудниками (норм и базовых ценностей организации) – процесс достаточно инертный, но при условии положительного результата мы можем прогнозировать прирост качества социального действия и взаимодействия, в полном соответствии с ожиданиями организации, которое будет проявляться, в том числе, в снижении уровня конфликтности, минимизации девиантного поведения, гармонизации организационного климата.

Следовательно, организационная культура в социальном сообществе становится важнейшим стратегическим механизмом эффективного целедостижения и реализации миссии организации.

Важнейшим элементом организационной культуры и фактором качественного социального взаимодействия в организации является морально-психологический организационный климат, состояние которого отражается в желании личности работать в данной организации и коллективе, высоком уровне мотивации сотрудников, низком уровне конфликтности, конфликтности, лояльности и приверженности персонала организации.

Безусловным формирующим фактором гармоничного организационного климата является система социальной политики как государственной , так и организационной.

Влияние социальной политики в деловой организации многоаспектно, одним из относительно новых ее направлений стала система трехстороннего (в отдельных случаях двухстороннего) партнерства, этот вид соглашений осуществляется на разных уровнях управления от организационного до федерального.

Социальное партнерство, и социальное развитие организации, как элементы организационной культуры и жизни организации в целом становятся важным фактором социального самочувствия, гармонизации социальной среды организации и продуктивных организационных взаимодействий.

На организационном уровне управления многое зависит от понимания субъектом организационного управления (руководителем или коллегией руководителей) необходимости поддержания и приращения качества трудовой и социальной жизни персонала, уровня безопасности труда, необходимости управления социальным развитием организации в целом, что является продуктом не только знаний и умений руководителей, их профессиональных и деловых качеств, но критично, в данном случае, наличие совокупности духовных и нравственных качеств субъекта управления, умения и необходимости понимания и уважения потребностей персонала, как объекта управленческого воздействия и главного ресурса эффективности организации.

Использование системного подхода, при интеграции всех позитивных сил на основе общесоциальных ценностей в условиях широкой гласности и снижения централизации власти позволит осуществить решение социальных проблем постиндустриального этапа жизни социума.

В субъективизации общесоциальных ценностей, формировании новой Российской идеологии, являющейся центром и фундаментом новой Российской деловой культуры, консолидирующей все социальное пространство страны, роль центров межкультурного, межэтнического и организационного взаимодействия должны занять, помимо традиционных субъектов в лице государства, партий, общественных организаций, просто граждане России, обличенные доверием общества.

Механизм многосубъектного взаимодействия и наращивание самоуправления и демократических начал в процессе формирования и управления обществом и организацией через увеличение потенциала новой доминирующей культуры удовлетворяющей потребности всех социальных общностей, граждан и сотрудников – оптимальный путь к повышению эффективности социальных взаимодействий.

С другой стороны, возрастающий уровень социальной ответственности Российского государства в условиях постиндустриального общества определяет инновационные решения в области социального управления и главных направлений социальной политики – регулирования рынка труда, снижения уровня безработицы и наращивания потенциала социальной поддержки социально незащищенным группам общества, оптимизации регулирования системы оплаты труда, развития системы социального страхования и пенсионного обеспечения.

Литература

1. Ахмедова М.Г., Токарева Е.М. Функциональная трансформация семьи в системе социального взаимодействия // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал, №4(97) том 2, – М., Издательство РГСУ, 2013.
2. Беккер Г. Человеческий капитал: теоретический и эмпирический анализ со специальным обращением к образованию // США: экономика, политика, геодезия. – 1993. – №11.
3. Дракер П. Управление, нацеленное на результаты. – М.: Технологическая школа бизнеса. 1994.
4. Маслов В.И. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры. Финпресс, – М., 2004.
5. Потатуров В.А. Информатизация образования как проблема культуры. Человек и культура, №3, – М. 2015.

ТОКАРЕВА Е.М.

SOCIAL AND CULTURAL DETERMINANTS OF MANAGEMENT IN POST-INDUSTRIAL SOCIETY

Abstract: In this article the author examines the socio-cultural determinants of effective social interaction and management in the information age of post-industrial society, establishes the role and importance of organizational culture in the processes of organizational management, exploring the subjects of effective administrative cooperation in the life of the organization, analyzes the human resources management system, determines the effect of social policy the effectiveness of social management.

Keywords: post-industrial society, socialization, internalization, personality, social institution of the family, function and dysfunction of the social organism, the effectiveness of the administrative cooperation, the management of the organization, core values, state social policy, human resource management, organizational culture.

СЕКЦИЯ 3 МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЯЗЫКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

УДК 009

Аниол А.В.,

к.т.н., доцент, доцент каф. ППСГД,

aaniol@muiv.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ НА ИСТОРИЧЕСКОЙ КАРТЕ МИРА

В статье рассматривается исторический аспект распространения языков и областей культурного влияния народов в мире. Сделана попытка определить групповые признаки и отличия ряда культур Западной и Восточной Европы. Рассматриваются процессы межкультурной коммуникации в их историческом развитии. Показана связь динамики языкового пространства с сохранением культурной идентичности народов.

Ключевые слова: цивилизация, культура, язык, межкультурная коммуникация, колонизация.

Древнейшие цивилизации возникли на Востоке, где были территории с высокой плотностью населения. Древние рабовладельческие цивилизации в Китае, Индии, Месопотамии, Египте, Греции возникли уже в эпоху энеолита и бронзового века. Европа, особенно в западной, северной и центральной своей части того времени была заселена гораздо менее плотно. Гальштаттскую культуру, представленную на этих территориях, относят только к началу железного века. Не существует также следов существования древних цивилизаций в этом регионе, населенном разными группами племен, наиболее известными из которых являются кельты, которых многие исследователи и связывают с распространением искусства производства орудий из железа [1].

К юго-востоку от Европы – в Малой Азии, Восточном Средиземноморье, в Междуречье, Закавказье, Персии и Индии уже долгое время существовали различные государства, вступавшие во взаимодействие, воевавшие друг с другом, захватывавшие и покорявшие соседей на протяжении веков. Цивилизации и их культуры в процессе этой древней межкультур-

ной коммуникации зарождались, поглощались одна другой и исчезали вместе со своими языками [4, 8].

Одной из ближайших к Греции и Европе азиатских культур была фригийская культура, имевшая с греческой общие черты и похожий алфавит. Есть сведения, что фригийцы были вытеснены в Азию с территории современной Македонии. В 12 веке до н.э. Фригия присоединила большую часть разгромленного Хеттского государства. Длительное время она воевала с Ассирией. Характерной чертой культуры фригийцев можно считать скальную архитектуру, а также музыку и музыкальные инструменты.

Еще одним государством, поддерживавшим тесные отношения с греческими полисами, было Лидийское царство. Расцвет Лидии связан с разгромом Фригии вторгшимися с севера киммерийскими племенами. В дальнейшем Лидия долгое время пыталась подчинить себе греческие полисы на побережье. На востоке лидийцы воевали с Мидийской державой, уничтожившей к тому времени Ассирийское государство и покорившей Урарту. Одним из наиболее известных исторических персонажей является лидийский царь Крез, который, наконец, покорил все греческие полисы на азиатском побережье и обложил данью всех азиатских греков. При этом лидийцы, как ранее и фригийцы, использовали модифицированный греческий алфавит, и поддерживали тесные связи со всеми греческими полисами, посылая дары наиболее известным греческим храмам, например Дельфийскому, с его оракулом. Храм Артемиды в Эфесе по преданиям построен по приказу Креза лидийцами. Взаимодействие культур, своего рода древняя межкультурная коммуникация прослеживается в языках. Исследователи отмечают сходство лидийского языка с хеттским и урартским, но определяют его как особый язык эгейской группы [5].

На востоке набирало силу Персидское государство. Эта держава при царе Кире покорила Мидию, а затем, разгромив войска Креза, захватило Лидию вместе с греческими городами в Азии. В персидской письменности – слоговой клинописи – исследователи видят мидийские и урартские корни, то есть следы покоренных цивилизаций и исчезнувших культур. Конец истории государства Урарту считают началом истории армянского и грузинского народов [5].

Можно попытаться условно объединить все многообразие культур, представленных древними цивилизациями и существовавших вне этих цивилизаций в две большие группы и рассмотреть отличия этих групп по не-

которым параметрам. Представляя себе основные отличия культур «цивилизационного» типа от культур «племенного» типа, можно отметить более выраженную социальную дифференциацию в обществах первого типа и наличие там сложной многоярусной иерархической общественной структуры во главе с царем, императором или каким-либо «царем царей». Можно проследить традиции восточной культуры по созданию пышных и звучных титулов с древних времен и связать ее именно с наличием сложной иерархической структуры общества. Процесс передачи власти при этом происходил в узком кругу лиц, наследников, определенных устоявшимися правилами и этим ограничивал конкуренцию в этом процессе.

В культурах «племенного типа» таких устоявшихся правил не существовало, да и социальная структура общества была гораздо проще. Это могло привести к появлению новых претендентов и жесткой конкуренции за лидерство в племени.

При появлении на карте мира Римской империи большое количество народов и государств оказались вовлечены в сферу ее влияния. Латинский язык послужил основой многих западноевропейских, романских языков и дал алфавит еще большему количеству языков.

Западная Европа, ее культура, возникли на руинах древней Римской империи. При этом варварские племена, превратившие империю в эти руины, заимствуя ее культуру, делали это, очевидно, с большой долей критичности, сохранив дух своей «племенной» культуры с ее конкурентностью и индивидуализмом.

Культура славянских племен в Восточной Европе испытывала сильное влияние культуры Византии. Византийские проповедники Кирилл и Мефодий разработали кириллический алфавит, который распространился в Древней Руси. После принятия христианства по греческому образцу в стране появились многочисленные византийские проповедники и служители культа, пропагандировавшие византийскую культуру, мировоззрение и культурные ценности. Единая вера и алфавит имели значительное консолидирующее влияние на формирование единого языка и культуры Древней России.

Дальнейшее распространение русского языка и культурного влияния было остановлено монголо-татарским нашествием хана Батыя. Однако монголо-татары не оккупировали Русь и не навязывали ей свою культуру, веру, обычаи, язык. По мнению ряда исследователей, был образован некий

союз, когда Орда брала дань и защищала русские земли от вторжения воинственных западных соседей – шведов, немцев, поляков. В отличие от ордынцев, западные государства стремились присоединить к себе русские земли, онемечить население, навязать свою веру и культуру [6].

После разрыва вассальных отношений с Ордой в 1480 году начинается воссоединение русских земель. Затем, при Иване Грозном к этим землям присоединяется Поволжье, начинается освоение Урала и Сибири.

После неудачной попытки навязать России чужие ценности в период Смутного времени, продолжилось самостоятельное развитие России с освоением новых территорий в Сибири и на Дальнем Востоке.

В Западной Европе того времени, после Великих географических открытий, растет интерес к освоению и колонизации новых земель. Именно в это время начинают формироваться огромные колониальные империи, определяется круг мировых языков, на которых предстояло общаться миллионам людей в последующих поколениях.

В это время в Западной Европе происходит быстрое развитие ремесел, увеличивается число грамотных людей, требовавшихся для службы во флоте и для строительства в колониях, растет число университетов (первый из них – Болонский начал свою деятельность еще в 1088 году). Правители этих стран стремились создать преимущества для торговцев и ремесленников своих стран, обеспечить единство страны на основе культурного, религиозного и языкового единого пространства [2,3].

К сожалению, в России царский режим был больше обеспокоен сохранением собственной власти в огромной стране, чем заботой о ее укреплении, просвещении и обеспечении ее культурного единства. Обеспечение личной преданности местных элит ценилось гораздо выше интересов единоверцев и русских. Так, нередко царские войска подавляли волнения православных украинских холопов против притеснений польских панов-католиков. Политика «разделяй и властвуй», применяемая на заморских территориях западными колонизаторами, применялась русскими царями в своей собственной стране. Отношение царского правительства к основному населению страны – крестьянам было ничем не лучше отношения властей западных стран к туземцам в их колониях. К началу XX века Россия подошла с высочайшим уровнем неграмотности. Социальное расслоение было гораздо выше, чем в других европейских странах. По существу дворяне и крестьяне считали себя разными народами. Название «народ-

богоносец», названный по имени бога, относилось именно к крестьянам (христианам), и не имело отношения к другому «народу» – дворянству. Эта политика сегрегации имела выражение и в языке. Дворяне предпочитали общаться по-французски.

Следует отметить, что французский был достаточно популярен в то время в Европе и часто использовался как язык межнационального общения. Его востребованность определялась высокой плотностью населения в Западной Европе того времени, множеством языков и небольшими размерами государств. В таких условиях межкультурная коммуникация была обычным делом. В России такой необходимости не было и употребление французского вместо родного языка должно было показать статус говорящего, подчеркнуть его принадлежность к привилегированному классу.

История знает подобные примеры двуязычия. Одним из них может быть Англия после 1066 года (вторжение Вильгельма-Завоевателя). Вплоть до Столетней войны крестьяне-англосаксы говорили на одном языке, а нормандская знать – на другом. Однако там это было обусловлено покорением страны иностранцами, Россию же никто не покорял, и тем отвратительнее была социальная сегрегация, выражавшаяся даже в языке.

Только Великая Октябрьская революция, упразднив сословия, возвратила русскому языку всеобщую коммуникативную роль и сделала его языком межнационального общения в многонациональной стране. Проведенная в Советском Союзе культурная революция ликвидировала неграмотность, приобщила к культурным достижениям все многонациональное население страны, сформировала новую историческую многонациональную общность людей – Советский народ. Развитие образования и науки вместе с индустриализацией промышленности и коллективизацией сельского хозяйства вывели страну всего за две пятилетки на 3 место в мире по объему промышленного производства и позволили одержать Великую Победу в Отечественной войне. После войны русский язык стал языком международного и межнационального общения в странах Народной Демократии Восточной Европы, в ряде стран Азии и Латинской Америки. В этих странах его изучали в качестве иностранного языка в школах и университетах.

Следует отметить целенаправленные усилия правительств ряда стран по продвижению своей культуры и языка, создания благоприятного имиджа страны, ее культурных ценностей. К таким мерам можно отнести, например создание в Великобритании Британского Совета. После второй

Мировой войны самые большие средства на эти цели стали тратить США. Поэтому не вызывает удивления тот факт, что именно там проводились наиболее интенсивные исследования, финансируемые правительством, в области межкультурных коммуникаций и там это направление выделилось в отдельную науку.

После катастрофических изменений в нашей стране, произошедших после попыток внедрения чужих культурных ценностей, мировоззрения, экономической модели, культурное пространство русского языка стало неуклонно сокращаться. Страна лишилась своих союзников и значительной части своей территории. Процессы сокращения пространства русского языка продолжаются, примером чему служат события на Украине. Образовавшиеся ниши в межнациональной коммуникации заполняются чаще всего английским языком, становящимся в условиях глобализации доминирующим языком на языковой карте мира[9].

Автор считает новым положение о связи динамики языкового пространства со стремлением народов сохранить свою культурную идентичность, продуманностью внешней и внутренней политики, международным авторитетом страны и ее экономическим развитием.

Литература

1. Актуальные проблемы межкультурных коммуникаций в современном мире. Монография. Полякова Е.И., Аниол А.В, Флеров О.В. и др. /под ред. Рыбаковой Н.А., Гатиатуллиной Э.Р., Флерова О.В. Моск. ун-т им. С.Ю. Витте. – М.: изд. МУиВ, 2015. – 189 с.

2. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и ее роль в процессе обучения бакалавров и магистров //Вестник Московского университета им. Витте. Серия 3:Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2014 – №4. – С.54–61

3. Аниол А.В. Геополитические проблемы и исторические аспекты взаимодействия культур и цивилизаций в освоении Арктики //Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон: материалы XI международной научной конференции /под ред. А.В.Семенова, Н.Г.Малышева, Ю.С.Руденко. – М.: изд. ЧОУВО МУиВ, Ч.1. 2015. – С.154–164.

4. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике //«Перспективы, организационные формы и

эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных ВУ-Зов»[Текст] /сборник. – Королев МО: Изд-во «Алькор Паблшерс», Технологический университет, 2015. – (396 с.). – С.35–39.

5. Всемирная история: Век железа /А.Н.Бадак, И.Е.Войнич, Н.М.Волчек и др.– Мн.: Харвест, 2003. – 512 с.

6. Гумилев Л.Н. От Руси до России/ – М.: АСТ, 2007, – 560 с.

7. История Европы. Т.4. Европа нового времени. –М.: Наука, 1994. –509 с.

8. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 3: Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3(6). – С. 52–62.

9. Stiglitz J. Globalization and its Discontents. W.W. Norton & Company, Inc. – New York.2002 Pages: 282.

Aniol A.V.

LANGUAGES AND CULTURES ON THE HISTORICAL MAP OF THE WORLD

The article deals with the historical aspect of the spread of languages and cultural areas of the peoples in the world. An attempt is made to define group characteristics and differences between a number of cultures in Western and Eastern Europe. The article discusses the processes of intercultural communication in their historical development. It shows the connection between preserving the cultural identity of peoples and the dynamics of language space.

Keywords: civilization, culture, language, intercultural communication, colonization.

Аниол А.В.,

к.т.н., доцент, доцент кафедры Психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин

Ковалева А.А.

магистрант,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНОСТРАННЫХ ФИЛЬМОВ

В статье рассматривается роль кинематографа как важного элемента межкультурной коммуникации и взаимодействия культур. Отмечена трансформация традиций национального кинематографа в ходе глобализации. Рассмотрены проблемы перевода иностранных фильмов разных жанров и проблемы подготовки переводчиков для работы в области кино.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, кинематограф, перевод, культурные ценности, реклама, конкуренция, общественное сознание.

Современную жизнь человека уже давно нельзя представить без кинематографа. Это искусство являет собой симбиоз развития различных аспектов культуры человечества, как технических, так и изобразительных искусств и является зримым воплощением достижений человека. Оно дает возможность проникнуть в историю жизни других людей, представленных персонажами известных лент. Это широкодоступный метод изучения чужой культуры, от быта и традиций до политического и экономического уклада других стран и народов.

В фильмах более или менее точно отражается уклад жизни различных народов, хотя точка зрения и восприятие их создателей накладывает своего рода шоры или очки с определенным цветом стекол на восприятие зрителей и обуславливает очевидную направленность этих художественных произведений. Мы можем увидеть все, от таких мелочей, как обстановка в доме, с подчеркнута убогой обстановкой и неряшливым видом до карикатурного изображения людей с перекошенными избытком алкоголя и злобой лицами, одетыми в грязную одежду с чужого плеча.

Подводится зритель и к более широким обобщениям, наблюдая на экране за поступками человека, выстроенными в определенной сценари-

стом последовательности, характеризующими все мировоззрение определенной культуры. Это дает широчайшие возможности для манипуляций общественным мнением со стороны заказчиков, определяющих бюджет фильма. Учитывая огромные размеры сумм на производство наиболее успешных в прокате фильмов, можно отметить, что эти заказчики принадлежат не просто к верхушке буржуазного общества, но входят в высший круг лиц, определяющих политику крупнейших транснациональных монополий и целых государств. Их интересы и представления в большинстве случаев не просто не совпадают с таковыми у большинства населения чужих и даже своих стран, но и прямо им противоречат.

Кинематограф предлагает уникальную возможность окунуться в мысли людей другой культуры и попытаться понять их поступки, но делает это с позиции автора фильма. Зритель видит реальность глазами создателей киноленты. Исследователи отмечают, что «как бы тенденциозен – или, напротив, бесстрастен – ни был автор фильма, он запечатлевает гораздо больше аспектов времени, чем думает и знает сам, начиная от уровня техники, которой он пользуется и, кончая идеологическими мифами, которые он отражает» [8].

Рассматривая взаимодействие стран и культур в ходе межкультурной коммуникации и роли кинематографа в этом процессе, нельзя пройти мимо роли Голливуда в пропаганде американского образа жизни, американской культуры и ценностей. Следует признать эффективность работы пропагандистской машины США, одним из ключевых элементов которой является кинематограф, в достижении победы невоенными методами, развале экономики и уничтожении конкурировавшей политической системы с формированием однополярного мира, глобализующегося по американским стандартам.

Если рассмотреть коренные отличия двух культурно-цивилизационных моделей, то можно отметить индивидуалистическую и конкурентную направленность англо-американской модели, распространившейся в дальнейшем и на зависимые от США страны, и солидарно-коллективистскую модель, формировавшуюся в России на протяжении длительного времени и получившую максимальное развитие в Советский период [2].

Развитие конкуренции в рамках первой модели вызвало совершенствование методов, применяющихся в ходе такой конкуренции. Развитие рекламы, «пиара», создание образа (имиджа) компании, товара привело к появлению целого направления в научных и прикладных исследованиях. Совер-

шенствование рекламных роликов вылилось в целое направление кинематографа под названием «мыльные оперы». В дальнейшем методы конкурентной борьбы за рынки в экономической области были распространены на внешние рынки и на области политической и идеологической конкуренции.

Именно в этот период и именно в Америке возникает и формируется направление межкультурной коммуникации как области исследований и практической деятельности по повышению эффективности американских методов рекламы, пиара, пропаганды и облегчению их проникновения на рынки и в общественное сознание других стран и народов. Для этой цели правительство США создало специальный институт, в котором и работал основоположник межкультурной коммуникации Э.Холл [1].

Вторая, солидарно-коллективистская модель развития общества не имела таких традиций конкуренции и была направлена на создание равноправного и консолидированного общества, имевшего целью равное повышение духовного и материального благосостояния, всех его членов без учета экономической целесообразности, возможности извлечения прибыли и других факторов, являющихся определяющими в первой, «конкурентной» модели. Выпячивание индивидуалистского «я», эгоизм, стремление нажиться за чужой счет, совершенно естественные в конкурентной модели развития, осуждались общественной моралью в нашей стране. Это находило широкое отражение в искусстве, литературе и, конечно, в кинофильмах. Основными линиями развития сюжета в наших фильмах было стремление человека, представленного главным персонажем, принести максимальную пользу окружающим, обществу, стране, часто жертвуя при этом личной выгодой, комфортом и даже личной жизнью, которая налаживалась, несмотря на все трудности к концу повествования.

Широкое распространение получила так называемая «производственная тематика», раскрывавшая примеры такого служения обществу. Главными героями становились люди труда – инженеры, предлагавшие смелые, но тщательно обоснованные, технические решения, ученые, делавшие открытия на благо всего человечества, летчики, испытывавшие новую технику, строители, соорудившие сложные объекты в срок в самых неблагоприятных погодных условиях, геологи, проводившие всю жизнь в дальних экспедициях, врачи, останавливавшие эпидемии.

Рассматривались сложные моральные проблемы взаимоотношения человека и общества. Например, в одном из последних советских фильмов

«Премия», снятом по одноименной пьесе Шатрова, показано партийное собрание, где обсуждается вопрос о возврате несправедливо (в результате приписок) начисленной рабочим премии. В современных условиях подобная сцена кажется нереальной. Однако обусловлено это не столько изменившимся сознанием, сколько изменившимися социально-экономическими условиями. Говорить о справедливости возврата рабочими хозяину части средств, полученных им за счет прибавочной стоимости, произведенной этими же рабочими не приходится, а приписки и показуха становятся неотъемлемым атрибутом многочисленных современных реформ и инноваций. В условиях же общенародной собственности и народовластия категория справедливости была одной из основополагающих, и участие в ее формулировании и уточнении принимало все общество, поэтому происходящее на экране, каждый зритель соотносил с собственным восприятием и опытом.

Понятно, что у западного зрителя подобные обсуждения не вызывают особого интереса и приписываются им «странностям» «русской души». В свою очередь, американская киноиндустрия, эффективно используя накопленный опыт и отработанные рекламные приемы в пропаганде своего образа жизни и культурных ценностей, активно распространяла идеалы «общества потребления». Наиболее восприимчивой к такой пропаганде оказалась та часть общества, которая решила, что может извлечь определенные преимущества из установления социального неравенства и перехода из разряда «товарищей» в разряд «господ». Определенная часть т.н. «творческой элиты», в том числе многие режиссеры и деятели кино стремилась интегрироваться в систему американских и западных ценностей, получить признание на западном рынке кинопродукции. Стремление участвовать в престижных кинофестивалях, создать о себе благоприятное впечатление у западного зрителя и дельцов иностранного кинопроката привело к созданию целой массы произведений, созданных по шаблонам иной культуры, и например, к практически полному отсутствию антиамериканских фильмов даже в периоды обострения международных отношений.

С другой стороны, Голливуд и другие западные кинокомпании штамповали многочисленные антисоветские фильмы с огромными бюджетами. Невозможно привести ни одного примера отечественных аналогов многосерийной британской «бондианы» или американской «рэмбианы». Пассивная роль в межкультурной коммуникации, пренебрежение к своим культурным ценностям и истории привело в итоге к невероятной в мирное время эконо-

мической и демографической катастрофе 90-х годов и уничтожению самой страны. Это показывает важнейшую роль межкультурной коммуникации во всех сферах общественной жизни, необходимости всестороннего учета культурных различий и особенностей разных народов при восприятии, и тем более, попытках заимствования элементов другой культуры [1–3, 6].

Зрительской аудитории, помимо необходимости «продираться» сквозь наслоения идеологических штампов и обходить «ловушки», расставленные опытными специалистами по рекламе, пиарщиками и «имиджмейкерами», пытающимися сбыть всеми способами свой продукт, чем бы он ни был – стиральным порошком, кандидатом на выборах, моделью «демократии» или другими ценностями своей культуры, надо еще элементарно разобраться с происходящим на экране действием и понять сопровождающую эти действия речь. Поэтому еще одной проблемой восприятия иностранных фильмов является трудности с переводом фильма на язык зрителя. Ежегодно в кинопрокат различных стран поступает большое количество иностранных картин, которые необходимо переводить и адаптировать для местных зрителей.

В ранние годы существования кино, языкового барьера в кинематографии не было, т.к. само кино было немое. Хотя просмотры первых фильмов сопровождались музыкальным аккомпанементом и субтитрами, слышать речь героев становилось все более насущной потребностью зрителей. Эти требования и технический прогресс подвели к созданию звукового кинематографа. В 1927 году вышел фильм «Певец джаза», в котором главный герой сказал пару фраз, этот фильм завершил целую эпоху «немого кино».

Звуковое кино стало очень популярным во всех уголках мира. Кинематограф формировался не только как вид искусства, но и как прибыльная сфера бизнеса. Это стало основной причиной очень быстрого распространения фильмов по земному шару. Проблема качественного перевода стала одним из важнейших вопросов в истории кинематографа.

Можно выделить четыре группы стран в зависимости от необходимости использования различных методов перевода.

Первую составляют англоязычные страны (в первую очередь – США и Великобритания), – фильмы на иностранном языке редко встречаются в прокате. Импортируемые фильмы переводятся чаще всего с помощью субтитров, так как идет ориентирование на публику, предпочитающую смотреть фильм на языке оригинала.

Вторую составляют страны, где почти весь аудиовизуальный материал дублируется – в основном, это страны, говорящие на немецком, французском, итальянском и испанском языках.

Третья группа – это страны, использующие закадровый перевод – Россия, Польша и др. Этот вид перевода распространен в данных странах больше, чем дубляж.

Четвертая группа – страны, использующие субтитры (к примеру, Скандинавские страны). Главным образом это страны с небольшим населением, малым использованием родного языка в литературе, искусстве, науке и распространенным знанием иностранных языков у населения – зрители предпочитают субтитры, нежели дубляж.

Перевод фильмов представляет собой довольно трудоемкий процесс, специалисту (переводчику) необходимо провести перевод всего видеоматериала по двум направлениям одновременно, т.е. он должен это сделать как письменно, так и устно. Работа над фильмом в профессиональном агентстве перевода делается с готовых реплик в распечатанном виде. Для того чтобы соблюсти стилистику и смысловую нагрузку фраз, необходимо сверять текст параллельно с видео. Именно благодаря переводу определяется разница между лицензированной записью и пиратской копией – в пиратской копии перевод осуществляется исключительно на слух и зачастую оставляет желать лучшего.

Один из сложных моментов при переводе фильмов, это сопоставление фраз и длительности их звучания на языке оригинала и на языке перевода. Получается, что нужно подобрать такие фразы, которые и по смыслу будут подходить, и по длительности звучания будут одинаковы. Для того чтобы зафиксировать четкие моменты произношения той или иной реплики, вставляются тайм-коды, которые и помогают укладываться в хронометраж. На практике готовый текст оформляют согласно специфическому форматированию, включающему несколько разделов: реплики, тайм-коды и имена персонажей.

Одним из самых сложных моментов в переводе кинофильмов является перевод прямой речи. Для того, чтобы адаптировать документальные и художественные фильмы, необходимо в совершенстве владеть родным языком. Нужно учитывать культурный уровень говорящего, его возраст, контекстуальное значение фраз, образность слога, всю сопутствующую культурную среду. Также немало трудностей доставляет перевод забавных мо-

ментов и шуток. Представления о юморе и чувство юмора у разных народов разное. И здесь только от переводчика зависит, сможет ли он, например, «смешно» перевести комичную ситуацию. Сможет ли он воссоздать смешную ситуацию, чтобы зритель также смог улыбнуться в нужный момент.

Перевод кинофильма требует от переводчика особой виртуозности владения языком, знаний и опыта.

Еще одним сложным моментом является перевод не просто художественных фильмов, а научно-популярных и документальных программ. Так как именно здесь у переводчика должен быть широкий кругозор, чутье на интонацию. Потому для того, чтобы переводить видеоматериалы на узкоспециализированные темы, необходимо владеть определенными знаниями в той или иной отрасли [4, 7].

Теория перевода кинофильмов еще недостаточно изучена в сравнении, с переводом публицистики или рекламы, не говоря уже о переводе художественных произведений. Острота этой проблемы является причиной недостатка специалистов в данной области. Это, в свою очередь приводит к трудностям в межкультурной коммуникации в сфере специальных знаний.

Таким образом, можно отметить, что кинематограф является важной составной частью межкультурной коммуникации и взаимодействия культур. Традиции национального кино претерпели значительные изменения в ходе процесса глобализации и подвержены сейчас сильному влиянию со стороны американской культуры, вступающей в противоречие с восприятием зрительской аудитории, принадлежащей к другой системе культурных ценностей. Значительные сложности в этой связи представляет собой процесс перевода кинофильмов. Следует усилить внимание к преподаванию межкультурной коммуникации, истории и культуры других стран и своей страны при подготовке переводчиков для работы с медиатекстами [1, 4, 5, 9].

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения.

Определена роль кинематографа как важного элемента межкультурной коммуникации и взаимодействия культур.

Отмечена трансформация традиций национального кино в ходе глобализации.

Рекомендовано усилить внимание к преподаванию межкультурной коммуникации, истории и культуры других стран и своей собственной страны при подготовке переводчиков для работы в области кино.

Литература

1. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и ее роль в процессе обучения бакалавров и магистров // Вестник Московского университета им. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – №4. – С.54–61.

2. Аниол А.В. Геополитические проблемы и исторические аспекты взаимодействия культур и цивилизаций в освоении Арктики // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон: материалы XI международной научной конференции / под ред. А.В.Семенова, Н.Г.Малышева, Ю.С.Руденко. – М.: изд. ЧОУВО МУиВ, Ч.1. 2015, – С.154–164.

3. Гатиатуллина Э.Р., Тхагапсоев Х.Г. Идентичность как категория социальной философии // Перспективы науки: научно-практический журнал. № 10 (49). Тамбов, 2013. С. 96–98.

4. Полякова Е. И. Социокультурная, коммуникативная и профессиональная составляющие языковой подготовки будущих специалистов. Альманах современной науки и образования. – 2015. – №2 (92). – С. 100–102.

5. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 3: Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3(6). – С. 52–62.

6. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: Слово/Slovo, 2007. – 344 с.

7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 264 с.

8. Туровская М.И. Фильмы «холодной войны» // Искусство кино. – 1996. – № 9. – С.98–106.

9. Флеров О. В. Основные философские аспекты межкультурной коммуникации и изучения иностранных языков в современном мире // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, – 2015. – № 10. Ч. 2. – С.177–179.

Aniol A.V., Kovaleva A.A.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND PROBLEMS OF FOREIGN FILMS PERCEPTION

The article discusses the role of cinema as an important element of intercultural communication and interaction between cultures. It shows the transformation of the national cinema traditions in the process of globalization. The article discusses the problems of foreign films translation together with the problems of training interpreters to work in the field of cinema.

Keywords: intercultural communication, cinema, translation, cultural values, advertising, competition, public consciousness.

УДК 316.77

Афони́на О.В.,

магистрант,
aaniol@miiv.ru,

Анио́л А.В.,

доцент, к.т.н., доцент кафедры психологии,
педагогика и социально-гуманитарных дисциплин,
aaniol@miiv.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ПОДБОРА ПЕРСОНАЛА

В статье рассматривается опыт работы по набору персонала в Российской Федерации и за рубежом с использованием подходов межкультурной коммуникации. Обсуждаются культурные отличия, процессы аккультурации и инкультурации. Рассматриваются причины оттока ученых и квалифицированных специалистов и притока неквалифицированной рабочей силы в страну, предложены возможные пути решения этой проблемы, а также проблемы повышения престижа рабочих профессий.

Ключевые слова: глобализация, межкультурная коммуникация, набор персонала, миграция.

Глобализация, как всемирный процесс экономической, политической, культурной и религиозной интеграции в настоящее время все активнее набирает обороты. Еще столетие назад история человечества была историей отдельных стран, но в наш век она все активнее превращается в глобальную единую историю, стираются бывшие границы в общении между

представителями разных культур, за счет изучения иностранных языков и сотрудничества с иностранными специалистами. Появляется возможность реализовать свой потенциал за пределами Родины и, соответственно, приглашать в страну профессионалов из-за рубежа для обмена опытом и для решения конкретных задач, которые не могут быть решены только своими специалистами. Вопросы формирования при этом интеллектуального капитала и роли образования рассматриваются в ряде работ [7, 8].

Уже становится повседневной реальностью тот факт, что российские компании хотят завоевать популярность не только в пределах своего государства, но и выйти на мировой рынок и занять там достойное место. Чтобы все это осуществить, нужны не только материальные ресурсы в достаточном количестве, но и интеллектуальный капитал, т.е. креативные и целеустремленные профессионалы, способные нестандартно и творчески мыслить в глобальных масштабах, генерировать новые идеи для развития своих компаний. Все это пробуждает и подогревает интерес к подробному изучению межкультурной коммуникации, ведь не зная культуры и национальных традиций других стран, сложно надеяться на эффективное с ними сотрудничество [1, 2].

Следует подробно рассмотреть проблемы, которые, несомненно, возникают на пути межкультурного взаимодействия при работе с иностранным персоналом и предложить возможные способы их решения. Необходимо проанализировать профессиональный опыт людей, которые нашли себя за пределами нашей Родины, изучить то, с чем им пришлось столкнуться чтобы «сгладить острые углы» в процессе адаптации к другой культуре и традициям. Также целесообразно сравнить различные зарубежные модели работы с персоналом, методики его подбора и удержания, сильные и слабые стороны нашей и иностранной рекрутинговой системы.

Можно отметить, что необходимость подбора персонала из числа иностранных специалистов возникает по ряду причин, основными из которых являются:

- полное отсутствие или ограниченное количество высококвалифицированных специалистов нужного профиля (обычно характерно для слабо-развитых или карликовых государств);
- высокие «зарплатные» ожидания своих специалистов, не редки сейчас случаи, когда выгоднее нанять иностранного сотрудника, оплатить ему расходы на переезд, проживание и другие нужды, чем нанимать своего соотечественника;

- потребность в обмене международным опытом, как с положительной стороны, так и желание воспользоваться чужими достижениями и наработками, переманивая за большие деньги редких и талантливых специалистов, которые не были по достоинству оценены на родине.

В 90-х годах прошлого века в нашей стране наблюдался массовый «отток умов», или «утечка мозгов», а проще говоря, много ученых и высококвалифицированных специалистов уехали работать за границу. В это время в стране происходил слом общественной системы и криминальная «приватизация». Взамен системы ценностей с приоритетами развития науки и труда на благо общества пришли принципы частной выгоды с расхищением бывшей общенародной собственности и криминальными разборками в ходе возникшей «конкуренции». Все это сопровождалось разграблением и уничтожением промышленных предприятий, научных институтов и лабораторий. Одним из результатов этих «реформ» была массовая эмиграция. Бывшие высококвалифицированные ученые и специалисты уезжали, иногда им приходилось работать «челноками» т.к. их профессиональный труд практически не оплачивался и не ценился, не было возможности и средств развивать науку и новые технологии, сложилась сложнейшая ситуация, отголоски которой ощущаются до сих пор. Эти специалисты, как правило, смогли полноценно реализоваться только за границей и не посчитали целесообразным свое возвращение на Родину, даже когда в стране начался некоторый подъем, заработали инвестиционные программы по поддержке инновационных проектов и научных открытий.

Интересно рассмотреть опыт людей, которые были приглашены в качестве иностранных специалистов или эмигрировали по собственному желанию в такие страны мира как США, ОАЭ, Великобритания, Франция. Это позволит всесторонне изучить вопрос межкультурной коммуникации, т.к. у этих стран много отличительных особенностей и фундаментальных традиций, которые пришлись по душе или наоборот помешали эмигрантам раскрыть свой потенциал в силу межнациональных различий.

Цивилизационные и культурные различия, вопросы взаимодействия культур и цивилизаций, а также уточнение этих понятий подробно рассмотрены в работах [1, 5, 6].

Русские, живущие в США, уехавшие по собственному желанию в поисках лучшей жизни и совершенствования языка, отмечают значительные сложности при трудоустройстве на высококвалифицированные позиции.

Наше образование, за редким исключением (специалисты по ИТ), там не ценится, но отличное знание языка открывает более широкие возможности. Такое чисто прагматичное отношение к образованию часто вызывает удивление у наших специалистов, привыкших к иному отношению к диплому, особенно «престижных» вузов. Вопросы отношения к образованию и формирования соответствующей культуры рассмотрены в работах [4, 9, 10]. Следует отметить, однако, что подобное отношение к дипломам зарубежных вузов можно объяснить и некоторым «культурным изоляционизмом» американцев, считающих свою культуру и образование лучшими в мире.

Большую роль в поиске, подборе, приеме на работу, играют в США кадровые агентства, особенно на начальном этапе, в процессе испытательного срока. В зависимости от договоренности с компанией, специалист может являться непосредственно сотрудником этого агентства и получает от него заработную плату. Оно же решает, можно сказать, дальнейшую судьбу работника в профессиональном плане. Положительными сторонами в резюме соискателя является его активное участие в различных благотворительных и волонтерских организациях.

При приеме на работу также нужно обязательно указывать контактные данные не менее 3-х приближенных лиц, которые могут порекомендовать работника и им обязательно позвонят, можно даже не сомневаться. Можно сказать, что такая практика набирает популярность и у нас. Как показывает опыт, такой пункт есть в резюме наших соискателей, и присутствует в анкетах, которые дают для заполнения при приеме на работу. Полученные сведения, однако, не всегда добросовестно проверяются, а зачастую, те люди, чьи контакты предоставляются для рекомендации, не всегда дают достоверную и правдивую информацию. Это не минус, это особенность нашей солидарной культуры и ее главное отличие от западной конкурентной модели, как говорится, или «брат за брата» или «волк среди волков». Можно также отметить, нередкую практику просмотра профилей в социальных сетях «Фейсбук» (Facebook) и «Линкедин» (Linkedin). У нас это «В контакте» и «Одноклассники», информация из которых бывает, играет не на пользу соискателей. Не следует быть слишком откровенным в своих высказываниях и выкладывать снимки в неподобающем виде. Известны случаи, когда людей увольняли с работы за подобные необдуманные поступки. Обязательным пунктом при приеме на работу в США является также проверка истории нарушений правил при вождении и сдача

анализов на наркотики, в России такая практика крайне редка.

Хорошее знание языка для иностранца при трудоустройстве дает ему большое преимущество, Америка – страна иммигрантов, уже никого там не удивишь тем, что человек – приезжий, эти люди работают бок о бок с местными. Вопросы идентичности, ее сохранения и определения рассмотрены в работе [3] .

Как правило, сами местные жители не особенно стремятся ехать работать в другие страны. Они мало что знают о жизни за пределами своей страны, имеют лишь поверхностное, зачастую не совсем верное, представление о культуре других государств, но те, кто все-таки имел возможность поработать где-то еще, очень довольны.

Также при подборе персонала на простые рабочие позиции часто проверяется элементарное знание математики, правописания, логики. Есть такие тесты и у нас, хотя на практике их используют редко.

Для американских компаний характерна также почасовая оплата труда, это само собой разумеющееся условие. Оно позволяет сотрудникам рационально планировать свое рабочее время, не тратить его на пустые отвлеченные разговоры, перекуры и чаепития, а при отсутствии загруженности есть возможность уйти домой. За время, превышающее лимит в 40 часов (в неделю), идет оплата по удвоенному тарифу. Наши работодатели, в современной РФ, зачастую, не оплачивают сверхурочное время. Двойной тариф в оплате возможен только за работу в выходные, а задержки после окончания рабочего дня стали негласным правилом многих компаний, будет наоборот дурным тоном уход сотрудника вовремя.

В США, в небольших компаниях, считается нормальным, например, что работу технического персонала (уборщиц, грузчиков), выполняют свои сотрудники по очереди и ни у кого не возникает при этом протеста. Сложно представить, что наш менеджер среднего звена или бухгалтер моет после работы полы или выносит за всеми мусор, такая практика остается пока за гранью фантастики, это считается унижением достоинства, что, несомненно, указывает на определенный уровень культуры и ценностей. Если предположить, что в России менеджер по персоналу в процессе собеседования предложит такой вариант совмещения обязанностей, кандидат, скорее всего, даже не станет рассматривать вакансию в этой компании.

Но если рассмотреть долгосрочные перспективы и результаты, которые, гипотетически, могут быть реализованы в мелких организациях в ре-

зультате таких нововведений, то взаимная выгода, при прочих равных условиях, как сотрудников, так и владельцев предприятий будет очевидна.

Рассматривая такие проявления культуры, как толерантность, отсутствие дискриминации по возрастному, половому или национальному признаку, можно отметить несколько иное, чем в России отношение к этому в западной культуре. У нас даже законодательно прописано соблюдение всего вышеперечисленного, но, к сожалению, даже сейчас не редки случаи внесения таких обязательных пунктов в анкету при приеме на работу, как возраст, национальность, и это играет немаловажную роль в решении работодателя о том, брать ли соискателя на работу. Это достойно сожаления, т.к. во многих странах мира, особенно в восточных, люди в солидном возрасте всегда пользовались особым уважением, к их мнению прислушивались, их опыту доверяли, так и в США – неважно, сколько человеку лет, важны его способности и результаты деятельности. Стоит отметить и оставшуюся в нашей стране с 90-х годов порочную практику преимущественного найма на работу родственников и близких владельца или руководителя, даже не имеющих опыта и квалификации. Это было обусловлено высокой криминализацией бизнеса и доверие между сообщниками, их личная преданность хозяину в любых ситуациях и лояльность ценились выше всех деловых качеств. Во многом этим можно объяснить формирование устойчивых клановых и этнических монополий в сфере рыночной торговли, сфере услуг. Еще одним негативным явлением можно считать наем на работу, иногда – руководящую, лиц с сомнительным прошлым и лиц, на которых имеется компромат. В этом случае их лояльность гарантируется имеющимися у руководителя материалами, не предающимися огласке.

Иную модель работы с персоналом можно рассмотреть на примере ОАЭ, именно там, в силу культурных традиций, местное население занимает наивысшие посты в компаниях, отдавая простые рабочие места приезжим. Но есть и схожие черты. Основную работу выполняют приезжие из других стран, как развитых, так и не очень. В Объединенных Арабских Эмиратах работают представители более чем трехсот стран мира и главное условие их пребывания – умение приносить своей работой деньги владельцам. Нельзя отрицать, что привлечение иностранной рабочей силы явилось следствием обнаружения богатых залежей нефти и сыграло ведущую роль в превращении Дубая из пустыни в бизнес-город грандиозного масштаба. Много наших соотечественников работает в Дубае на различных должно-

стях. Есть приглашенные специалисты, для решения конкретных задач, а кто-то просто приехал и смог найти себе достойное применение.

Низкоквалифицированный персонал привозят из других стран и поселяют в специальных зонах (так называемых «фри-зонах»). Они не имеют права покидать свой рабочий район, а нарушение карается высылкой из страны. В таких зонах существуют свои законы и традиции, принятые в тех государствах, откуда прибыло большинство живущих здесь мигрантов и государственные законы ОАЭ тут не работают. На высококвалифицированные позиции в ОАЭ приглашают, как правило, американцев и англичан. Обычно русские работают в среднем звене, но все равно отмечают, что живется им там достаточно хорошо, о возвращении на Родину думают как о неудаче и даже боятся этого. Для приглашенных специалистов созданы все условия, есть бесплатная юридическая поддержка, выдаются специальные карты, позволяющие получать определенные услуги и приобретать некоторые товары, которых нет в широком доступе. Длительность контракта с иностранцем обычно составляет два года.

Как известно, мусульманская культура и законы своеобразны, местами даже суровы, какие-то из них соблюдаются в ОАЭ, но большинство уже давно видоизменились. Например, женщины наравне с мужчинами являются владельцами многих компаний, их слово имеет вес, нет уже сильных ограничений во внешнем облике. Можно ли это отнести к устойчивым положительным изменениям в развитии культуры и государства, или все же древние традиции окажутся более жизнеспособными, покажет время.

Анализируя опыт работы с иностранцами в нашей стране, можно отметить существенную разницу при приеме на работу ценных высокооплачиваемых специалистов и неквалифицированного рабочего персонала. С каждым годом представителей второй категории становится все больше. Законодательство по отношению к ним ужесточается. Усложняется процедура найма таких сотрудников, вводятся экзамены, обязательные для сдачи при получении разрешения на работу, увеличиваются налоги на привлечение иностранной рабочей силы. Все эти сложности побуждают работодателей к несоблюдению всех законных процедур, незаконному оформлению на работу приезжих, без предоставления социального пакета. Иногда такие отношения ничем не подкреплены. Все это ведет к тому, что в государственный бюджет не идут никакие поступления и большие денежные потоки утекают за пределы нашей страны.

Следует дополнительно отметить, что прибывающие мигранты элементарно не знают языка, культуры нашей страны и не хотят их постигать, а что еще хуже – пытаются навязать нам свои традиции и обычаи. После демографической катастрофы и огромной убыли населения в ходе ельцинских реформ 90-х годов, все более реальной угрозой становится и численное превосходство с чисто количественным вытеснением и подавлением традиционных культурных ценностей. Это проблема уже государственного масштаба, пути преодоления которой пока не найдены.

Можно рассмотреть несколько возможных вариантов решения.

1. Активное привлечение на все вакансии в первую очередь граждан своей страны. Это упростит жизнь работодателю в плане оформления всех необходимых документов и вернет, вполне вероятно, ту часть денег в бюджет, которая сейчас не облагается налогом и беспрепятственно вывозится иностранной рабочей силой.

2. Развитие и увеличение финансирования сфер образования, выпускающих представителей рабочих специальностей. Возрождение системы профессионально-технического образования.

3. Поднятие престижа рабочих профессий в глазах населения, увеличение заработной платы, улучшение существующих условий труда и социальных гарантий. Устранение перекоса в распределении доходов, неравенства в пенсионном обеспечении, социального неравенства.

4. Дальнейший процесс совершенствования законодательной базы в вопросах миграционной и социальной политики.

5. Возрождение подавлявшихся в 90-е годы национальных культурных традиций, основанных на солидарности, коллективизме, взаимопомощи с целью поднятия национального духа населения страны. Осуществление межкультурных связей должно проводиться с позиций, основанных на собственных культурных ценностях. Не должно навязываться волонтаристское заимствование модных трендов из чужих культур, основанных на индивидуализме, конкуренции, частной выгоде. Межкультурная коммуникация даже в условиях глобализации не должна препятствовать дальнейшему самостоятельному свободному развитию местной культуры. Она должна быть средством общения культур, а не средством установления тотального доминирования одной из культур по голливудскому образцу, ведущего, в наших условиях к росту криминализации экономики и коррупции, установлению периферийного типа экономики по примеру полуколониальных стран.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что международное сотрудничество и межкультурная коммуникация являются неотъемлемой частью развития любого государства. Особенно это касается обмена профессиональным опытом, привлечения иностранных специалистов, которые могут обогатить и привнести новое в уже существующие традиции ведения бизнеса. Но это взаимодействие должно быть упорядоченным, целесообразным. Показателем некомпетентности руководства можно считать массовый выезд граждан из страны, когда особо ценные для своей страны специалисты вынуждены эмигрировать. Люди, бесспорно, имеют право выбирать, где им комфортнее живется и работается, но лучше, чтобы это право выбора могло быть реализовано в пределах своей страны.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения. Сложившаяся в Российской Федерации практика набора персонала имеет свои характерные черты, сложившиеся в основном, в последние два десятилетия, отличающие ее как от «западной», так и от «восточной модели». Эта практика складывалась под влиянием процесса глобализации и преобладания англо-американской модели, с непродуманными и ничем не обоснованными заимствованиями. Однако глубокие культурные и исторические отличия, закрепленные в традициях, обычаях, мировоззрении привели к конфликту культур по линии основных ценностей: индивидуализм – коллективизм, частный интерес – интересы общества, конкуренция – сотрудничество. Это проявляется, в том числе, и в кадровых решениях. В результате сложившуюся ситуацию можно охарактеризовать как нестабильную, промежуточную, не имеющую базы ни в одной из взаимодействующих культур, приводящую к злоупотреблениям своим положением, криминализации, коррупции, отсутствию ответственности чиновников и управленцев всех уровней, формированию этнических, клановых и семейных группировок. Это тормозит развитие экономики любого типа, как по плановой, так и по рыночной модели развития. Решение этой проблемы позволит остановить отток капиталов и рабочей силы из страны, даст возможность людям жить и трудиться в своей стране.

Литература

1. Аниол А.В. Геополитические проблемы и исторические аспекты взаимодействия культур и цивилизаций в освоении Арктики // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибреж-

ных зон: материалы XI международной научной конференции /под ред. А.В.Семенова, Н.Г.Малышева, Ю.С.Руденко. – М.: изд. ЧОУВО МУиВ, Ч.1.2015, – С.154–164.

2. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике.// Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов III Ежегодная международная научно-практическая конференция. – Королев МО: Технологический университет. 2015, – С.35–39.

3. Гатиатуллина Э.Р., Тхагапсоев Х.Г. Идентичность как категория социальной философии // Перспективы науки: научно-практический журнал. – № 10 (49). – Тамбов, 2013. – С. 96–98.

4. Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 62–69

5. Полякова Е. И. Определение концепта на основе лингвокультурологического подхода. Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 10. – С. 155–156.

6. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 3: Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3(6). – С. 52–62.

7. Парфенова М.Я., Питерцева Г.А. Образование как системообразующий фактор формирования интеллектуального капитала предприятий // Образовательные ресурсы и технологии. – 2012. – № 1 (1). – С. 61–67.

8. Рибокене Е.В., Алексашина Т.В. Поведенческие установки субъектов рынка и интеллектуального капитала в условиях институциональной неоднородности // Транспортное дело России. – 2013. – № 6. – С. 74–75.

9. Рыбакова Н.А. К вопросу об оптимизации коммуникативной языковой подготовки учащихся высшей школы // Альманах современной науки и образования. – 2015. – №6 (96). – С. 135–139.

10. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2015. – №1. – С. 28–35.

Afonina O.V., Aniol A.V.

THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE FIELD OF RECRUTMENT

The article discusses the experience of recruitment using the approaches of intercultural communication in the Russian Federation and abroad.

Cultural differences and the processes of acculturation and enculturation are discussed. The article shows some causes of the outflow of scientists and qualified professionals and the influx of unskilled labor into the country. It shows some possible ways to solve this problem, together with the problem of raising the prestige of working professions.

Keywords: globalization, intercultural communication, recruitment, migration.

УДК 009:62

Аниол А.В.,

доцент, к.т.н., доцент кафедры психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,

aaniol@muiv.ru,

Якименко К.В.,

зам. декана Юридического факультета,

aaniol@muiv.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

ТРАНСПОРТНЫЕ СИСТЕМЫ КАК ЛИНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассмотрена история развитие транспортных систем как линий межкультурной коммуникации. Показана также роль транспортных систем в консолидации культурного пространства цивилизаций. Обсуждается роль транспортных коммуникаций как индикатора развития цивилизации. Показано ветвление пути прогресса в области коммуникаций после изобретения телеграфа на развитие транспортных средств и на развитие средств телекоммуникации. Приведены примеры индикативной роли транспортных систем в определении культурных ценностей.

Ключевые слова: транспортная система, межкультурная коммуникация, культурные ценности, цивилизация, перевозки.

История межкультурных коммуникаций уходит в глубокую древность, ко временам, когда народы, живущие по соседству вступали в отношения торгового обмена, обмениваясь при этом не только предметами

материальной культуры, но и знакомя друг друга со своими достижениями в области духовной культуры, традициями, мировоззрением. Иногда такие культурные и торговые обмены сохранялись долгие годы и даже столетия, но часто происходили и военные столкновения, попытки захвата и покорения соседних и дальних территорий, их колонизации и распространения своей культуры на эти области [1].

Интенсивность межкультурных обменов, расстояния, на которых могли взаимодействовать цивилизации, во многом зависела от прогресса в области транспортных средств и транспортных систем [2].

Более того, первые цивилизации возникали вблизи удобных транспортных путей, которые могли связать воедино большие общности людей, которые только вместе и могли создать цивилизованное общество с достаточно высокой производительностью труда, его разделением, высвобождением достаточного количества людей из сферы производственной в сферу непроизводственную – науку, управление, оборону. То есть транспорт и транспортные системы древности – дороги, судоходные реки, каналы, морские побережья с удобными гаванями служили не только инструментом межкультурной коммуникации, но и инструментом консолидации и формирования своей собственной цивилизации, способствуя утверждению единых законов, традиций, культуры, языка, создавая свое культурное пространство. До нашего времени сохранились остатки древних Римских дорог, которым придавалось огромное значение в развитии и функционировании Римской империи [4].

Развитие транспорта, транспортных путей с одной стороны приводили к развитию цивилизации, а с другой стороны – служили показателем этого развития. По образцам транспортных средств, изображенных на древних рисунках и описанных в текстах, дошедших до наших времен, можно судить о развитии науки и техники этой цивилизации, о расстояниях, на которых могли осуществляться коммуникации, о территориях и странах, с которыми могли поддерживаться культурные и торговые обмены [3].

Например, одним из чудес света в древности считался элемент транспортной системы – Александрийский маяк – сложное техническое сооружение двухсотметровой высоты с сигнальной системой зеркал.

В древности морской и речной транспорт обладал большей грузоподъемностью, дальностью по сравнению с наземным транспортом, поэтому Сре-

диземное море предоставляло уникальные возможности древним цивилизациям для транспортного сообщения и межкультурной коммуникации.

В удаленных от моря районах основная транспортная нагрузка приходилась на реки. Так, на территории Древней Руси важнейшим торговым и транспортным путем был путь по воде «из варяг в греки», проходивший по рекам с севера на юг, соединяя Балтийское море с Черным.

Но существовали и сухопутные транспортные пути, самым известным из которых был Великий шелковый путь, протяженностью более семи тысяч километров в широтном направлении. Здесь в древности основная роль принадлежала вьючным животным. Приручение верблюдов для этой цели имело решающее значение, так как давало возможность проложить караванные пути через пустынные местности.

Развитие транспортных средств, в первую очередь, морских, привело к повышению интенсивности межкультурной коммуникации. Изобретение компаса и каравеллы, судна с косыми парусами, имевшего возможность маневрировать против ветра, вывело мореплавание в открытый океан и имело огромные последствия, связанные с изменением культурной карты мира, привело к появлению огромных колониальных империй. Они навязывали язык и культуру метрополий народам покоренных территорий.

Использование силы пара привело к исчезновению зависимости от ветра на море и способствовало повышению эффективности морских перевозок. Одновременно это дало возможность совершить, наконец, прорыв и в наземном транспорте, связав города на континентах сетью железных дорог.

Изобретение телеграфа разделило прогресс в области коммуникаций на два независимых направления. Одно, традиционное, связанное с транспортом – почта. Другое – коммуникация без перемещения коммуникантов – телеграф и телекоммуникации. До этого передача всех сообщений была связана с транспортом, а транспортные и коммуникационные системы составляли единое целое.

Направления развитие транспорта и транспортных систем и в наше время могут сказать многое о характере цивилизации и ее культурных традиций.

В Великобритании, например, исторически главная роль принадлежит морскому транспорту, обеспечивающему около 90% всего грузооборота. Он обеспечивает международные и внутригосударственные связи. На автотранспорт приходится три четверти внутренних перевозок, а на железнодоро-

рожный – примерно одна пятая. После появления тоннеля под Ла-Маншем, увеличилась роль этого транспорта в международных перевозках.

Так как Великобритания – страна островная, огромная роль играет воздушный транспорт. Всего в стране более ста пятидесяти пассажирских аэропортов. Они связывают остров со 120 странами мира. Перевозки осуществляются международной компанией «Бритиш эйрвэйз». Крупнейшие аэропорты страны – Лондонские Хитроу (часто русифицируется как «Хитрово») и Гартвик.

Все районы страны, за исключением Западного Мидлэнда, связаны с морскими портами, в частности, Лондонский и Ливерпульский порты пропускают около половины всех грузов.

С континентом Великобритания связана двумя железнодорожными паромными переправами, каналом под проливом Ла-Манш и многочисленными морскими автомобильными и пассажирскими паромами со странами Скандинавии и Западной Европы (в том числе с Данией, Швецией, Норвегией, Нидерландами, Францией).

На внутренних грузоперевозках ведущим является автотранспорт. Железнодорожный перевозит в 3 раза меньше. Интересной особенностью является осуществление пассажирских перевозок по стране только в дневное время. Ночью таких перевозок нет. Пассажиры с вокзалов удаляют, как в Москве ночью в метро после прохода последнего поезда.

На данный момент длина железнодорожных путей составляет примерно 17 тысяч километров. Постоянно расширяется сеть автодорог и происходит их реконструкция [5].

Транспортная система США совместно с Канадой образует своеобразный североамериканский тип. Для этой системы характерным является развитие всех видов транспорта. Грузы перевозят железными дорогами, автомобилями, водным и трубопроводным транспортом. Интересной особенностью является взаимосвязь транспортных систем, где канадская является продолжением американской и без последней функционировать не может.

Авиационный парк состоит из современных самолетов и вертолетов. Крупнейшие аэропорты США располагаются в городах Атланта, Чикаго, Нью-Йорк. Отличительной их особенностью являются усиленные меры безопасности [6].

Транспортная отрасль в России – одна из важнейших отраслей экономики страны, однако объем перевозок в два раза меньше, чем в США.

Транспорт обеспечивает потребности хозяйства и населения в перевозках. Транспортные системы образуют своеобразный каркас, обеспечивая единство территории и культурного пространства. Они оказывают существенное влияние на динамичность и эффективность социально-экономического развития отдельных регионов и страны в целом.

В СССР существовало единое транспортное пространство, с единой транспортной системой, технической и налоговой политикой. Торговый флот СССР по тоннажу занимал 6-е место в мире.

На долю Российской Федерации пришлась большая часть транспортных сетей Единой транспортной сети СССР: 60% железных дорог общего пользования, 50% автомобильных дорог с твердым покрытием, 75% магистральных трубопроводов, 85% внутренних водных судоходных путей. Однако и транспортные средства и инфраструктура из-за отсутствия ремонта, обновления и капиталовложений является значительно изношенной. Практически развалено за последние 30 лет собственное самолетостроение и даже отечественные авиакомпании вынуждены ориентироваться на импортные самолеты. России сейчас приходится использовать транспортную инфраструктуру государств – бывших республик СССР не только для осуществления экспортно-импортных, но и собственных межрегиональных перевозок на ряде направлений.

Транспорт подразделяется на:

- транспорт общего пользования, который удовлетворяет потребности всех отраслей экономики и населения в грузовых и пассажирских перевозках;
- транспорт необщего пользования, ведомственный, который осуществляет перевозки грузов и пассажиров своего предприятия, объединения и т.п.

Железнодорожным транспортом перевозится основная масса грузов на дальние расстояния, автомобильным транспортом – на короткое расстояние. Внутренний водный транспорт перевозит грузы и пассажиров на средние расстояния (только в летний сезон), морской транспорт обеспечивает, в основном, дальние перевозки между бассейнами рек и по Северному морскому пути.

Воздушный транспорт имеет большое значение в транспортировке ряда ценных, скоропортящихся и срочных грузов.

Основными проблемами транспортной системы РФ являются:

- значительные различия между отдельными регионами в плотности транспортной сети;

- климатические особенности, ведущие к необходимости более частых ремонтов и повышенным затратам на содержание дорог ;

- недостаточный технологический уровень транспортных систем и уровень информатизации транспортных процессов [7].

Транспортные системы крупнейших городов представляют собой важный элемент в общей транспортной системе. Именно услугами этих систем люди пользуются наиболее часто, поэтому они хорошо могут отразить особенности культуры мегаполиса и своей страны.

В Москве наиболее массовым транспортом, перевозящим до 10 млн пассажиров в день является метро. В Советском Союзе особое внимание обращали на развитие именно общественного транспорта. При многоэтажной застройке именно он оказывается наиболее рациональным, особенно в крупных городах.

Исторически метрополитен впервые появился в Великобритании. Первая линия Лондонского метро открылась в 1863 году. Сейчас это четвертый метрополитен в мире по длине линий – свыше 400 километров, из которых менее половины проложены под землей. Однако объем перевозки отодвигает его на 11 место в мире и на третье, после московского и парижского, в Европе, с тремя миллионами пассажиров в день.

Самым крупным метрополитеном в мире по протяженности путей (свыше 1000 км.) и количеству станций является Нью-Йоркский метрополитен. Он появился на 5 лет позже лондонского – в 1868 году. В настоящее время через его 469 станций проходит более 4,5 миллиона человек в день. Это 7-ой метрополитен в мире по количеству перевозимых пассажиров. Из рассматриваемых в настоящей работе это самая грязная и неблагоприятная в криминальном отношении транспортная система с грязными вагонами, мусором в вагонах, на путях и платформах, крысами на платформах. Надписи, рисунки и граффити покрывали большую часть стен в 80-х годах прошлого века, но и сейчас продолжают оставаться серьезной проблемой и тоже характеризуют культурную среду мегаполиса.

Московский метрополитен имени В.И.Ленина (Государственное унитарное предприятие города Москвы «Московский ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени метрополитен имени В. И. Ленина») является самым молодым из рассматриваемых транспортных систем. Он возник намного позже лондонского и нью-йоркского. Первая линия была открыта только при Советской власти, в 1935 году в соответствии с планом разви-

тия столицы, которая была возвращена в Москву Советом Народных Комиссаров в 1918 году. Система призвана решить социальную проблему быстрой и комфортной перевозки большого количества людей. Она справляется с этой задачей, перевозя около 7 миллионов пассажиров ежедневно. Имея протяженность путей всего около 330 километров и менее 200 станций она обеспечивает крупнейший пассажиропоток в Европе и уступает в мире только метрополитенам Пекина, Токио, Шанхая.

Метро изначально задумывалось как место массового пребывания людей, использующих его ежедневно. Показательным для характеристики социальной системы и культурных ценностей той эпохи является великолепие сооружений, предназначенных для общественного транспорта, где обычные люди вынуждены проводить большое количество времени, а не для элитарного или культового использования. В этом ярко проявляются признаки коллективистской, солидарной системы ценностей. 44 станции московского метро признаны объектами культурного наследия. Художественное оформление станций также много говорит о культурной среде и том времени, когда они создавались.

Произошедшие в 90-е годы катастрофические изменения, разрушившие страну, не могли не отразиться на жизни москвичей и их метрополитена. Жизненный уровень огромной массы людей упал до уровня нищеты – и в метро появились нищие, просящие подаяния. Рыночные реформы привели к свободной покупке и продаже жилья – и в метро появились бездомные бродяги, так называемые «бомжи», при этом запах реформ мог почувствовать целый вагон. Противоречия правящей верхушки олигархов и местных элит привели к гражданской войне на Кавказе – и в метро появились беженцы со смуглой детворой, игравшей на гармошках и дудочках. Потом метро потрясли взрывы. Террористические акты унесли жизни сотен людей. Атмосфера безответственности среди чиновников распространилась на все уровни – и в метро стали происходить технические аварии с жертвами среди пассажиров. Процесс глобализации сопровождается заимствованиями американской культуры – и в метро появилась уродливая реклама, искажающая исторический облик станций, в вагонах – мусор и надписи на стенах. Появляются и крысы. Глобализация приводит к унификации культур.

Таким образом, транспортные системы на протяжении всей истории человечества были линиями межкультурной коммуникации. До изобре-

ния телеграфа они были единственным способом осуществления коммуникации, в том числе, и межкультурной. Сигнальные костры, оповещавшие о набегах кочевников, можно рассматривать только в качестве сигнальной системы, не предназначенной для коммуникации. Световой телеграф, появившийся позже, тоже не являлся средством коммуникации, т.к. был предназначен только для передачи коротких сообщений.

Транспортные системы соединяли культурное пространство в единой цивилизации, они же являлись показателем ее развития, отражали культурные и технические достижения своей цивилизации.

Приведенные выше утверждения остаются актуальными до настоящего времени, но процессы глобализации вносят все больше элементов унификации культур.

Авторы считают новыми положения о роли транспортных систем в развитии межкультурной коммуникации на протяжении всей истории коммуникаций, об их роли в консолидации культурного пространства страны, об индикативной роли транспортных систем.

Литература

1 Актуальные проблемы межкультурных коммуникаций в современном мире. Монография. Полякова Е.И., Аниол А.В, Флеров О.В. и др. /под ред. Рыбаковой Н.А., Гатиатуллиной Э.Р., Флерова О.В. – М.: изд. МУиВ, 2015, – 189 с.

2 Аниол А.В. Геополитические проблемы и исторические аспекты взаимодействия культур и цивилизаций в освоении Арктики // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон: материалы XI международной научной конференции /под ред. А.В.Семенова, Н.Г.Мальшева, Ю.С.Руденко. – М.: изд. ЧОУВО МУиВ, Ч.1.2015. – С.154–164.

3 Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике.// Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов III Ежегодная международная научно-практическая конференция. – Королев МО: Технологический университет. 2015, – С. 35–39.

4 Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Вестник Московского университета

им. С.Ю. Витте. Серия 3: Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3(6). – С. 52–62.

5 Транспортная система Великобритании.<http://geographyofrussia.com/transportnaya-sistema-velikobritanii/>(дата обращения: 12.11.2015).

6 Транспорт США. <http://geographyofrussia.com/transport-ssha/> (дата обращения: 12.11.2015)

7 Транспорт и транспортные сети России.<http://geographyofrussia.com/transport-i-transportnye-seti-rossii/> (дата обращения: 12.11.2015).

Aniol A.V., Yakimenko K.V.

TRANSPORTATION SYSTEMS AS LINES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article describes the history of the transport systems development as cross-cultural communication lines. The role of transport systems in the consolidation of cultural integrity of civilizations is shown. The article discusses the role of transport systems as an indicator of the civilization development. The article shows the division of progress process after the invention of the telegraph into two ways - the development of means of transportation and the development of telecommunications. The article shows some examples of indicative role of transport systems in the definition of cultural values.

Keywords: transport system, intercultural communication, cultural values, civilization, transportation.

Балабанов Г.О.,

студент,

Аниол А.В.,

доцент, к.т.н., доцент кафедры психологии,

педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,

aaniol@muiiv.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье определены и систематизированы основные причины и источники появления англоязычных заимствований в современном русском языке. Проведен исторический анализ появления в языке иностранных заимствований. Приведены примеры необоснованного и неправильного использования заимствований.

Ключевые слова: иноязычные заимствования, язык, культура, общество, межкультурная коммуникация.

Иноязычные заимствования являются очень распространенным способом развития любого языка, его лексики. Это относится и к русскому языку. Заимствования при этом являются следствием осуществления межкультурной коммуникации, то есть культурных контактов разных народов. Процесс языкового заимствования при этом неизбежен и может рассматриваться в неразрывной связи с культурными и иными контактами двух различных языковых обществ и как результат этих контактов [1].

В широком значении заимствования включают и использование иностранных слов, и, собственно заимствования. Если попытаться разделить эти понятия, то следует отметить у заимствованных слов определенную адаптацию к нормам русского языка, его фонетике и орфографии.

История заимствований уходит к самым истокам становления языка, к формированию лексики на основе взаимодействия родственных языков и языков соседних племен. Так можно выделить заимствования из тюркских языков во времена контактов с племенами половцев, печенегов, болгар. Примерами могут быть слова: боярин, богатырь, ватага, орда, телега.

После установления тесных связей с Византией, принятия кириллицы и греческой веры, в язык входит большое число греческих заимствований.

В это время формируется древнерусский язык. Заимствуются не только научные и религиозные термины: грамматика, математика, философия, история и монах, монастырь, икона, но и бытовые: буйвол, сахар, свекла, фасоль и многие другие.

Византийская культура, система ценностей оказывают огромное влияние на формирование русской культуры и образа жизни [2].

Следующая мощная волна заимствований сопровождала деятельность Петра I. Из западноевропейских языков было взято огромное количество слов для формирования целых тематических словарей по военному и морскому делу, науке и технике, строительству и государственному управлению.

Еще одну волну заимствований можно связать с расширением политических и культурных связей с Францией. Во времена Людовика XIV Франция приобрела репутацию первой из европейских держав по своей мощи, международному влиянию, культуре и искусству. К концу царствования Людовика XIV ее позиции были во многом утрачены, но репутация «первой» державы оставались еще долгое время, во многом благодаря целому ряду выдающихся ученых и мыслителей. Французский язык становится модным в Европе, он играет роль языка межнационального общения. Получает он распространение и в России. Вместе с этим в русский язык проникает большое число новых слов. Однако в отличие от прежних ограниченных заимствований, в общественную жизнь страны постепенно входит настоящее двуязычие.

Французский язык используется не только как межнациональное коммуникативное средство, как это было в Европе с большим количеством народов, государств с малыми географическими размерами, но и как внутригрупповой, внутриклассовый инструмент общения в дворянском сословии. В результате с эпохи Екатерины II, вернувшей в Россию из Франции проживавших там русских дворян, этот язык распространяется сначала при дворе, а затем и повсюду в России как язык дворянской верхушки, язык общения в салонах, как более престижный по сравнению с родным. Русский язык стал восприниматься как язык черни, простолюдинов, как имеющий низкий социальный статус. Эта уникальная в мире ситуация, когда двуязычие не навязано завоевателями (как, например, в Англии XI века), а обусловлено стремлением к социальной обособленности. Такое положение существовало вплоть до Великой Октябрьской революции, упразднившей сословия и сформировавшей единое в социальном плане многонациональ-

ное общество с русским языком в качестве средства межнационального общения. Французский язык в этой роли был заменен, но оставил в русском множество заимствований в области искусства, науки, военные и политические термины: актер, афиша, балет, режиссер, батальон, гарнизон, деморализация.

Началом проникновения английских слов в русский язык многие учёные считают рубеж 18–19 веков, но их приток в лексику русского языка считается незначительным вплоть до 90-х годов XX столетия. Именно в эти годы процесс заимствования английских слов приобретает массовый и стремительный характер.

Заимствованным английским словам в русском языке – "англицизмам" дано определение в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона: "Англицизм – заимствование слов из английского языка в какой-либо другой язык" [4].

Заимствованные англоязычные слова появляются не только в русском языке, но и во многих языках мира. Это связано с тем, что значительно выросли объёмы путешествий людей в разные страны, развиваются культурные и деловые связи между странами, многократно усилился культурный обмен, появился Интернет.

В результате процессов глобализации английский язык становится международным языком общения.

Стремительное проникновение англицизмов в русский язык в 90-х годах XX столетия обусловлено целым рядом факторов.

Во-первых, это уничтожение Народно-демократической политической и экономической системы государств, существовавшей в Восточной Европе после второй Мировой войны, ориентированной на Советский Союз, расчеты в рублях и русский язык как средство международного общения. Затем последовало и разрушение СССР, где русский язык использовался как язык межнационального общения. Сейчас во всех восточноевропейских странах в школах и университетах изучается английский язык вместо русского. Это же происходит и в некоторых из стран т.н. «ближнего зарубежья» – бывших союзных республиках.

Во-вторых, это заимствование американской модели социального и экономического развития страны с необходимостью описания чуждых прежнему опыту развития общества явлений.

В-третьих, это глобализация экономических связей с ведущей ролью США, их финансовой системы, экономических регуляторов, ФРС, рейтинговых агентств, валюты.

В-четвертых, это глобализация культуры и образования, «голливудизация» общественного сознания в большинстве стран мира, попадающих в зависимость от США.

Наконец, это распространение Интернета и других видов мобильной связи, ориентированных, прежде всего, на американский рынок, как самый емкий и на американских потребителей, как самых платежеспособных.

Употребление англицизмов в повседневной речи стало модным – этими словами молодёжь стремится подражать западной культуре, выглядеть более "продвинутыми" и образованными [5].

Очень остро стоит проблема проникновения англицизмов в современный русский язык. Это актуально на современном этапе развития русского языка из-за тенденции "американизации" российского общества, которая выражается во внедрении в него огромного количества англицизмов и американизмов.

Англицизмы начали проникать в русский язык уже давно и существуют в нем продолжительное время. Они полностью ассимилировались в русском языке, и порой никто не задумывается над их происхождением. Так полностью ассимилированные англицизмы прочно вошли в основной фонд русского языка: спорт, вокзал, автобус и пр.

С появлением компьютера, Интернета, мобильной связи, развитием культурного и делового сотрудничества между странами английский язык становится языком международного общения. В современный русский язык начинают стремительно проникать англицизмы и американизмы. В этот период компьютеризации началось повальное заимствование слов без соответствующих понятий в русском языке – компьютер, шредер, плоттер и т.п. Появляются англицизмы в деловой лексике – дефолт, маркетинг, дилер, оффшор и т.п. [7].

Появляются англицизмы, заменяющие русские слова, придающие новые оттенки выразительности, отсутствующие у исходных слов в принимающем языке – пивная – паб; убийца – киллер и т.п.

Англицизмы стремительно врываются во все сферы жизнедеятельности и общения людей: средства массовой информации, радио, телевидение, рекламу, быт, разговорную речь. Употребление англицизмов становится

модным – оно подчёркивает "ученость" человека, принадлежность его к западной культуре. Особенно этому подвержена молодёжь, стремящаяся быть "продвинутой".

К основным причинам англоязычных заимствований, как и всех других можно отнести:

- отсутствие в русском языке соответствующих названий, терминов и понятий;

- необходимость разграничить близкие по содержанию, но всё-таки различающиеся понятия;

- необходимость специализации понятий в данной сфере, для тех или иных целей;

- потребность в обозначении нового явления, вещи и т.п.;

- обозначение объектов "цельно", одним словом, а не сочетанием нескольких слов;

- придание обозначаемому понятию более престижного, "учёного", "красиво звучащего"[7].

Проникновение англицизмов во все сферы деятельности человека – это нормальное явление. Плохо, однако, когда происходит вытеснение, замещение русских слов иностранными: премия – бонус; направление – тренд; творческий – креативный и прочее. Необходимо бороться с неоправданным проникновением вполне заменимых иностранных слов.

Так, например, в одном из выступлений мэра Москвы Собянина на встрече со спортсменами прозвучала фраза: "Ваш пример – важный драйвер роста спорта и желания побеждать".

Слово драйвер (driver) в переводе означает – водитель, шофёр, погонщик, ведущий шкив.

Существует специальный компьютерный термин, драйвером называют специальную программу, управляющую внешними устройствами компьютера.

Употребление этого слова в приведённой выше фразе чиновника не совсем уместно и является результатом грубой ошибки его помощников, писавших для него речь. Значительно правильнее и уместнее было бы употребление русского слова локомотив или двигатель.

Здесь следует отметить роль образования в развитии культуры мышления и грамотной речи [6, 9, 10, 11].

Иногда англицизмы проникают в наш язык с массовым явлением чего-либо. К такому англицизму можно отнести «селфи» (selfie) – означающее фотографию самого себя.

Слово фотоавтопортрет существует уже около 100 лет, с появлением на фотоаппарате автоспуска. Но англицизм для слова фотоавтопортрет не возник, так как это явление не было массовым. С появлением же на смартфонах и планшетах фронтальной камеры, началось массовое увлечение щёлкать себя с разных сторон, ракурсов, и в одиночку, и в компании. С этого момента слово «селфи» прочно вошло в русский язык.

Существуют различные виды англицизмов, пришедшие в русский язык разными способами. Рассмотрим несколько примеров [8].

Тематические англицизмы – вошли в русский язык из различных источников: рекламы, Интернета, косметики, музыки, кино и прочих. Примерами этого могут быть:

бытовая техника – миксер; тостер;

электроника – компьютер; сканер; принтер;

массовая культура – ремейк; имидж; постер; хит; джаз;

профессии – брокер; секьюрити; риэлтор; продюсер.

Гибриды – иностранные слова с русскими окончаниями, суффиксами, приставками:

креативный – creative – творческий.

Кальки – слова, похожие по звучанию и написанию:

меню – menu.

Композиты – иностранные слова, состоящие из двух английских корней:

супермаркет – supermarket – универсам.

Экзотизмы – бессинонимичные обозначения нерусской действительности:

чизбургер – cheeseburger.

Варваризмы – синонимичные, но просторечно-выразительные вкрапления из иностранного языка:

о'кей – ОК;

вау – wow.

Жаргонизмы – иностранные слова с искажённым звучанием используемые в бытовом просторечии:

клевый – clever – умный.

Жаргонные англицизмы – они особенно засоряют речь, их следует избегать:

аскер – спрашивающий на форуме;

лавер – любовник;

лузер – неудачник;

фанат – болельщик, поклонник.

Лжеанглицизмы – новообразования для обозначения новых для обоих языков понятий и явлений из сложных английских или английских и русских слов:

Шоп – тур – поездка за покупками;

Шуб – тур – поездка за шубой.

Возросшие объемы английских заимствований в современном русском языке можно связать с увеличивающимся потоком туристов, развитием культурных и деловых связей между странами, появлением компьютера и интернета. Изменилась внутренняя ситуация – в стране значительно увеличилось число людей, знающих английский язык.

Употребление английских слов становится престижным, может подчеркнуть высокий уровень информированности говорящего.

Употребление англицизма в речи авторитетного лица либо в рекламе, может стать толчком к его широкому употреблению и последующей ассимиляции в русском языке.

Но при всём этом следует помнить слова В.Г.Белинского: "Употреблять иностранное слово, когда есть равносильное ему русское слово, значит оскорблять и здравый смысл, и здравый вкус." [3]

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения.

Определены и систематизированы основные причины и источники появления англоязычных заимствований в современном русском языке.

Проведен исторический анализ появления в языке иностранных заимствований.

Разобраны некоторые примеры необоснованного и неправильного использования заимствований. Рекомендовано избегать злоупотребления иностранными и заимствованными словами.

Литература

1. Актуальные проблемы межкультурных коммуникаций в современном мире. Монография. Полякова Е.И., Аниол А.В, Флеров О.В. и др. /под ред. Рыбаковой Н.А., Гатиатуллиной Э.Р., Флерова О.В. Моск.ун-т им. Витте. – М.: изд. МУиВ, 2015, – 189 с.
2. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и ее роль в процессе обучения бакалавров и магистров //Вестник Московского университета им. Витте. Образовательные ресурсы и технологии. – 2014 – №4. – С.54–61
3. Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу 1847 года / В. Г. Белинский. Собрание сочинений в трех томах. Под общей редакцией Ф. М. Головенченко. Том III. Статьи и рецензии 1843–1848. – М.: ОГИЗ, ГИХЛ., 1948.
4. Брокгауз Ф. А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. т.82, – СПб, 1890–1907.
5. Гатиатулина Э.Р. Молодежные субкультуры как аспект российской трансформации // Вестник Российского философского общества. – М., 2010. № 4 (56). – С. 178–179.
6. Гусев Д.А. К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 141–176.
7. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни// Русский язык в конце XX столетия. – М., 1996.
8. Панюкова Е. Русско-рекламный разговорник – <http://www.adme.ru/tvorchestvo-reklama/russko-reklamnyj-razgovornik-184755/>(дата обращения: 17.11.15).
9. Полякова Е.И. Социокультурная, коммуникативная и профессиональная составляющие языковой подготовки будущих специалистов. Альманах современной науки и образования. – 2015. – №2 (92). – С. 100–102.
10. Рыбакова Н.А. К вопросу об оптимизации коммуникативной языковой подготовки учащихся высшей школы // Альманах современной науки и образования. – 2015. – №6 (96). – С. 135–139.
11. Рыбакова Н.А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации // Филология: научные исследования. – 2015. – №1. – С. 46–53.

Balabanov G.O., Aniol A.V.

THE MAIN CAUSES OF ENGLISH BORROWINGS IN MODERN RUSSIAN

The article defines and systematizes the main causes and sources of English language borrowings in the modern Russian language. The article deals with a historical analysis of foreign language borrowings. It gives several examples of unreasonable and improper use of borrowings.

Keywords: foreign-language borrowing, language, culture, society, intercultural communication.

УДК 811

Балабанова С.И.,

магистрант,

Аниол А.В.

к.т.н., доцент, доцент кафедры Психологии,

педагогике и социально-гуманитарных дисциплин

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Работа рассматривает дистанционную форму обучения как составную часть образовательного процесса в университете. Рассмотрены преимущества и недостатки такой формы обучения применительно к изучению английского языка. Обсуждаются практические рекомендации преподавателям, работающим со студентами дистанционной формы обучения

Ключевые слова: дистанционное обучение, мотивация, английский язык, коммуникативный подход.

Двадцать первый век – это век информационных технологий и развития информационной среды. Знание английского языка как языка межнационального общения становится все более необходимым качеством современного специалиста, одной из его основных общекультурных и профессиональных компетенций.

Развитие и совершенствование информационных технологий оказывает все более значительное влияние и на сферу образования. Современный человек ежедневно использует в своей жизни средства информационных технологий для учебы, развлечений и общения [8].

Современные технологии дают возможность людям, живущим в разных уголках мира, свободно общаться в режиме реального времени друг с другом, обмениваются фотографиями, видеозаписями, мнениями.

В систему образования с 2012 года была официально включена дистанционная форма обучения.

Дистанционные технологии обучения представляет собой заочное обучение на расстоянии с использованием учебников и тестирования знаний через компьютерную сеть. Это новый высокотехнологичный подход к процессу передачи и получения знаний. Данная технология доступна из любой точки страны.

Дистанционные образовательные технологии могут использоваться как дополнение к другим, более традиционным формам обучения – очной, вечерней, и особенно – заочной, предоставляя широкие возможности для организации и повышения эффективности самостоятельной работы студентов, так и самостоятельно [1].

Многие Высшие учебные заведения уже используют данную технологию в образовательном процессе. Примерами могут быть Московский Университет им. Витте, Российский Новый Университет, Московский институт государственного управления и права и многие другие.

В настоящее время, учитывая большой интерес к дистанционному обучению во всем мире, разработаны различные технические основы для осуществления такого обучения и программные средства для них. Система дистанционного обучения Московского Университета им. Витте построена на основе образовательной платформы «Мудл» (Moodle).

«Мудл» (Moodle) – система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Является аббревиатурой от английского словосочетания: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Представляет собой свободное, т.е. распространяющееся по лицензии GNU GPL веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения [5].

Студент, обучающийся, на данной платформе, может самостоятельно организовать свой учебный процесс во время семестра. Можно распределить нагрузку, на изучении каждой дисциплины в соответствии со своим свободным временем и графиком работы. Доступ к системе обучения на протяжении всего семестра открыт ежедневно и круглосуточно.

В Университете для качественного дистанционного образования постоянно ведётся контроль образовательного процесса, своевременности выполнения заданий студентами и проверки их работ преподавателями.

Одним из главных принципов дистанционного образования является виртуальное взаимодействие преподавателя со студентом. Благодаря современным средствам студент может получить любую консультацию и разъяснения по возникшим вопросам.

Система дистанционного обучения в Университете организована следующим образом.

Согласно учебному плану, студенту подключаются курсы на текущий учебный семестр. В каждом курсе выложен электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), который состоит из методического, теоретического и контрольного блоков. На протяжении всего семестра, студент должен изучить и сдать все запланированные дисциплины (сроки устанавливаются согласно графику учебного процесса). За каждым курсом закреплён свой преподаватель, которому студенты могут задавать вопросы по данной дисциплине.

С 2014 года в университете активно проводятся on-line лекции (вебинары). Это даёт возможность студентам из разных уголков страны и даже мира общаться с ведущими преподавателями ВУЗа в режиме прямой связи (в «on-line» режиме).

Вебинары представляют собой ценное дополнение к асинхронной в целом системе обучения с использованием электронной почты. Особенно важно это для преподавания иностранных языков. Вебинары по английскому языку дают возможность осуществлять прямой контакт преподавателя с обучаемыми, быстро проверять выполнение простых заданий и корректировать произношение. Они дают также уникальную возможность осуществлять коммуникативный подход к преподаванию языка при дистанционном обучении, давая возможность студентам быстро реагировать на иноязычную речь [3, 6].

Как и в любой дистанционной системе обучения, для формализации и стандартизации процесса обучения и контроля существует система выставление оценок в баллах. Конечный результат определяется по результатам выполнения всех необходимых работ по курсу.

Оценивание проходит по следующим параметрам:

- 0–54 балла – неудовлетворительно
- 55–75 баллов – удовлетворительно
- 76–89 баллов – хорошо
- 90–100 баллов – отлично

Итоговый тест предусматривает неограниченное количество попыток студента ответить на вопросы теста в определенный отрезок времени.

Задания на самопроверку с ключами, включенные в электронные учебники, дают возможность подготовиться к прохождению теста.

Возможно, при этом следует обсудить вопросы ограничения количества попыток при выполнении тестов, как это уже практиковалось ранее, когда например, предоставлялось всего три попытки. При таком ограничении, студент будет понимать, что необходимо больше усилий предпринять для получения положительного результата и будет более ответственно относиться к изучению методических материалов и выполнению подготовительных упражнений.

Преподаватели и учебный персонал стремятся сделать дистанционную образовательную систему в Университете более эффективной и комфортной для использования студентами. Она должна быть гибкой для введения изменений в ходе актуализации учебных материалов и удобной для обучения. Дистанционная образовательная система фактически не имеет никаких возрастных ограничений и является весьма привлекательной для лиц старшего возраста, стесняющимся получать образование, находясь за одной партой со вчерашними школьниками [4].

Немаловажным фактом является, также экономичность системы обучения, отмечающаяся целым рядом исследователей [1, 5].

В дистанционном образовании в Московском Университет им. Витте используются современные инновационные технологии. Ведётся активная работа по актуализации учебных курсов и применяется индивидуальный подход к каждому студенту [1].

Можно сказать, что дистанционное образование больше всего подходит для людей, которые получают второе высшее, а также дополнительное

образование, получают квалификацию магистра. Такие студенты, как правило, гораздо больше мотивированы, а мотивация является неизменным условием при дистанционной форме образования, где отсутствует прямой контакт с преподавателем и коллективом учебной группы. Таким образом, отсутствуют мотивирующие факторы, связанные с воздействием личных качеств преподавателя и соревновательный мотив группового обучения [7]. Люди с определенным жизненным опытом могут правильно распределить своё время и настроиться на обучение.

Особое внимание преподавателям и учебному персоналу отдела дистанционного обучения следует обратить на студентов, приступающих к получению высшего образования дистанционно после школы. Им гораздо сложнее вливаться в учебный процесс при отсутствии внешнего контроля со стороны преподавателей и возможности сравнения своих успехов с учебной группой, как при очной форме обучения. Дистанционное обучение предполагает терпение, высокую самоорганизацию, целеустремлённость и ответственность. Требуется также достаточная и постоянная мотивация.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения.

Определено место дистанционной формы обучения в общей структуре высшего образования. Рассмотрены преимущества и недостатки такой формы обучения применительно к изучению английского языка. Рассмотрены возможности преодоления некоторых присущих такой форме обучения недостатков. Даны практические рекомендации преподавателям, работающим со студентами дистанционной формы обучения, а также учебному персоналу.

Литература

1. Аниол А.В. Практика применения дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе. // Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам II Международной научно-практической Интернет-конференции 19 декабря 2014г.: – Королев МО: Изд-во «Алькор Паблшерс», ФТА, 2015.– (456с.). – С.8–12.

2. Аниол А.В. История развития средств обучения и технических средств обучения иностранным языкам /Управление в социальных и экономических системах: материалы международной научно-практической

конференции. 21 мая 2015г / под ред. Ю.С. Руденко, Р.М. Кубовой, М.А. Зайцева [Электронное издание]. – М.: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2015. (553 с). – С. 204–219.

3.Аниол А.В. Проблемы коммуникативно-ориентированного обучения студентов иностранному языку: межкультурный аспект. //Иновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе сборник трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. – Москва, 2015. – С. 12–18.

4.Борисова Л.Н. Проблема образования для людей третьего возраста в России и за рубежом как инновационный процесс /сб. международной научно-практической конференции Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее. 27–28 ноября 2014 г. ЮФУ. – Ростов н/Д., – С. 36–39.

5.Добрыдина Т. И., Масленникова О. Г., Надеждина Е. Ю. Перспективы использования виртуальной образовательной платформы Moodle в обучении иностранным языкам /Вестник Кемеровского государственного университета. 2014 №3 (59) Т. 2. с. 282–287.

6.Полякова Е.И. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах с позиций компетентностного подхода. /Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 12 (90). – С. 86–89.

7.Рыбакова Н.А. Самоактуализация педагога в профессиональной деятельности и условия её становления // Вестник Московского института лингвистики. – 2012. – № 3. – С. 100–105.

8.Флеров О.В. Использование мультимедийных технологий в обучении английскому языку студентов с высоким уровнем языковой подготовки // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – №4(7). – С. 75–80.

Balabanova S.I., Aniol A.V.

DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH AT THE UNIVERSITY

The article deals with distance learning as an integral part of the educational process at the university. It shows advantages and disadvantages of this form of training in relation to teaching English. The article discusses practical recommendations for teachers working with the system of distance learning .

Keywords: distance learning, motivation, English, communicative approach.

Глебова Т.И.,

магистрант,

Аниол А.В.,

доцент, к.т.н. доцент кафедры психологии,

педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,

aaniol@muiiv.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается необходимость изучения основ межкультурной коммуникации в курсе иностранного языка. Показана важность лингвокультурологического подхода при использовании коммуникативных методик в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: язык, культура, межкультурная коммуникация, коммуникативный подход.

Язык является основным инструментом общения, познания и изучения внешнего мира. В первую очередь он представляет собой средство общения людей. В одинаковой мере язык создает и предоставляет возможность знакомства с другими культурами. Любое иностранное слово отображает иностранную культуру, за каждым словом стоит индивидуальное, присущее только своей культуре восприятие действительности, несущее особое впечатление об окружающем мире.

С помощью языка люди передают и фиксируют символы, обычаи, нормы, передают информацию, научные знания и модели поведения, идеи, чувства, ценности, ведут общение между собой, выражают эмоции. Так происходит социализация, которая выражается в понимании культурных норм и освоении социальных ролей, без которых человек не может жить в обществе [5].

Каждая культура создается и формируется в своеобразных природных и исторических условиях, создаёт свой образ человека, его язык общения и, конечно, в целом формирует собственную картину мира. Любая культура обладает своей собственной языковой системой. С помощью данной системы носители языка имеют возможность общаться друг с другом, позна-

вать ту или иную культуру. Однако не только в этом заключается предназначение и значимость языка в культуре. За пределами языка и границ его распространения культура попросту невозможна, так как язык образует ее фундамент и внутренний базис [1].

Благодаря языку в мире, в обществе достигаются слаженность, согласованность, восприятие, гармония, стабильность. Любой язык не просто отображает мир, а создает безупречный мир в сознании человека, создает реальность. Поэтому мировоззрение и язык неразделимы.

Сейчас при изучении языка часто возникает потребность в применении знаний в обычной, повседневной жизни. Эта особенность может оказать огромное мотивирующее воздействие на учащихся, определить способы и методы обучения [6].

В настоящее время многие методы, которые были успешно использованы и реализованы, утратили свою значимость. Они требуют модернизации и кардинального обновления. Слабая школьная подготовка по иностранному языку большинства студентов, пришедших в институты и университеты диктует новые требования к освоению базовых основ, которые должны были быть изучены ранее. Практика преподавания иностранных языков, устанавливает собственную очередность и собственные требования в каждом конкретном случае. Теперь мало у кого возникает интерес к изучению грамматических правил, а тем более, истории формирования и развития теории языка. Современная жизнь требует от изучения иностранных языков, в первую очередь, функциональности. При этом многие студенты хотят не зная языка, применять и использовать его как механизм общения в реальном времени с носителями других культур. На практике это часто выражается в уместном употреблении «вау» и «окей». В этих условиях требуется пересмотреть учебные планы подготовки студентов в неязыковых вузах, предусмотрев увеличение количества аудиторных занятий для успешной реализации коммуникативного подхода.

Самая главная цель преподавания иностранного языка в современном мире – это обучение языку как полноценному средству общения.

При классическом изучении иностранных языков, одним из основных методов преподавания было чтение текстов на иностранном языке. Это касалось не только начального и среднего образования, но и высшего образования.

В результате, из четырех самых основных навыков владения языком, которыми являются чтение, письмо, говорение и аудирование (понимание на слух), на практике оказывался реализованным наиболее распространенный – чтение. Таким образом, преподавание иностранного языка в основе которого лежало изучение письменных текстов, привело к тому, что в основном вырабатывались когнитивные навыки, но формирование собственного лингвистического опыта было ограничено.

В настоящее время иностранный язык воспринимается как средство общения между культурами. Одной из главных задач высшего образования является формирование квалифицированных, интеллектуальных, широко и творчески мыслящих специалистов, которые не только обладают знаниями, но и постоянно формируют в себе способности к саморазвитию, аналитическому мышлению. Они постоянно должны анализировать и сравнивать большие объемы информации из разных источников не только по узкому профилю своей специальности, но и по смежным и даже далеким от нее областям. Хорошее знание иностранного языка может существенно облегчить такую задачу, обеспечивая доступ к более широкому кругу источников [2].

Формирование коммуникативных возможностей является главной, но весьма тяжелой проблемой, стоящей перед преподавателями иностранных языков в условиях сокращения количества аудиторных часов. Для того чтобы добиться развития и формирования всех четырех навыков владения языком необходимо использовать новые возможности, предоставляемые техническими средствами обучения, в том числе – дистанционными [3].

Еще одним необходимым фактором является учебная мотивация студентов. В условиях высокого удельного веса самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях только заинтересованные в учебе могут достичь необходимых навыков владения языком. Важное значение при этом имеет разработка новых учебных материалов, которые способны будут обучить людей грамотно общаться. При этом нет необходимости полностью отказываться от всех прежних методик. Необходимо их грамотное и уместное использование. В этом случае необходимо выбрать наиболее полезное, лучшее, нужное, то что уже показало свою эффективность [7].

«К основным компонентам подобной иностранной культуры можно отнести следующие элементы, несущие на себе национально – специфическую окраску:

- традиции, а также обряды, которые можно воспринимать как традиции;
- традиционно – бытовую культуру;
- повседневное поведение;
- национальные картины мира, которые отражают специфику восприятия окружающего мира;
- художественная культура, которую можно также отнести к элементам этнографии и этнологии» [4].

Как говорилось выше, знание грамматических правил, слов, совершенно недостаточно, чтобы хорошо владеть языком и знать его. Нужно, также узнать, изучить, саму культуру изучаемого языка. Нужно знать, что сказать, как сказать, как правильно выразить свои мысли, как данное слово может быть использовано в конкретном контексте. По этой причине, максимальное внимание следует уделять изучению культуры и мира языка, жизни и культуре людей, живущих в странах изучаемого языка [8; 9].

Это представляется совершенно необходимым, так как в каждой культуре существует собственная система ценностей, соответствующая ее особому, специфическому отражению окружающего мира. Попадая в иную культурную среду, человек оказывается в ситуации, когда усвоенные с детства привычные способы и нормы поведения оказываются бесполезными. При изучении иностранного языка важно осознать эти различия и выработать готовность к реакции на такие отличия.

При обучении коммуникации на иностранном языке необходимо также обращать внимание на социокультурные факторы. Ряд исследователей отмечают, что в условиях межкультурного общения происходит также лучшее осознание собственных культурных ценностных норм и установок. Таким образом, увеличение значимости социокультурного компонента в формировании коммуникативных способностей даст возможность осознанного владения языком.

Авторы считают, что в данной работе новым является положение о необходимости совершенствования подхода к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе с использованием коммуникативных методик. Для этого целесообразно увеличить количество аудиторных занятий, либо предусмотреть другие формы взаимодействия преподавателя и студента, включая дистанционное обучение и активное использование мультимедийных технических средств.

Литература

1. Актуальные проблемы межкультурных коммуникаций в современном мире. Монография. Полякова Е.И., Аниол А.В., Флеров О.В. и др. /под ред. Рыбаковой Н.А., Гатиатуллиной Э.Р., Флерова О.В. Моск.ун-т им. Витте. – М.: изд. МУиВ, 2015, – 189 с.

2. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и ее роль в процессе обучения бакалавров и магистров //Вестник Московского университета им. Витте. Серия 3:Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – №4. – С.54–61

3. Аниол А.В. Практика применения дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе.// Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам II Международной научно-практической Интернет-конференции 19 декабря 2014г.: Королев МО: Изд-во «Алькор Паблицерс», ФТА, 2015.– с.8–12

4. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного. – М., Наука 2001. – С.311

5. Лабутина И.Г. Язык и символы культуры. – М.: 2011. – 401с.

6. Полякова Е.И. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах с позиций компетентностного подхода. Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 12 (90). – С. 86–89.

7. Полякова Е.И. Технологии активного обучения в практике формирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия. Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 4. – С. 79–83.

8. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2015. – №1. – С. 28–35.

9. Флеров О.В., Аниол А.В., Егоров В.И. Второй иностранный язык как обязательный предмет в России /Наука и бизнес: Пути развития. – 2015, – № 10(52), – С.119–122.

Glebova T.I., Aniol A.V.

PROBLEMS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING

The article discusses the need to study the basics of intercultural communication in foreign language courses. The article shows the importance of linguistic and cultural approach together with the use of communication techniques in the teaching process in non-linguistic high schools.

Keywords: language, culture, intercultural communication, communicative approach.

УДК 008

Денего А.В.,
магистрант,
Аниол А.В.

доцент, к.т.н., доцент кафедры психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
aniol@muiv.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР И ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье показана необходимость учета культурных особенностей при заимствовании опыта других стран. Рассматривается заимствование зарубежного опыта по применению системы электронных билетов на культурно-зрелищные мероприятия. Проведена оценка результативности использования электронных билетов и их оборота в учреждениях культурно-досугового типа.

Ключевые слова: электронный билет, культурно-зрелищные мероприятия, билетная система, электронная коммерция.

В современном мире научно-технический прогресс входит в повседневную жизнь все более быстрыми темпами. Новинки десятилетней давности оказываются безнадежно устаревшими. Особенно это касается информационных и компьютерных технологий. Вышли из употребления устройства с аналоговой записью сигнала – видеоманитоны, и кассетные аудиоманитоны. При этом устройства с захватом аналоговых сигналов и

преобразования их в цифровые достаточно мало распространены, чтобы процесс оцифровки старых учебных или архивных материалов можно было назвать простым. Однако и с цифровыми носителями происходит примерно то же самое. Еще десятилетие назад многие документы, в том числе, например, дипломные работы студентов, сохранялись на трехдюймовых дискетах, а сегодня невозможно найти оборудования для чтения таких материалов. Ранее такая же история произошла с пятидюймовыми дискетами. Еще быстрее меняются операционные системы, и часто программное обеспечение, надежно работавшее на старой ОС, оказывается бесполезным при переходе на новую. Наибольший выигрыш при этом получают корпорации, производящие аппаратное и программное обеспечение, обеспечивая такой технической политикой неисчерпаемый рынок сбыта.

Развитая система конкуренции, существующая на западе и уходящая своими корнями в далекое прошлое, позволяет обеспечивать полное превосходство в конкурентной борьбе на своем привычном капиталистическом рынке при этой системе хозяйствования. Компьютерные и информационные технологии, связанные с продажами и банковскими услугами, гораздо раньше появились на западе и получили там более широкое распространение. Там находятся штаб-квартиры и хранилища данных всемирных лидеров в области банковских карт – «Виза» и «Мастер кард». Все обратили на это внимание лишь когда были введены экономические санкции против РФ. Срочно возникла проблема создания баз данных, хранящихся на территории страны и разработки собственной Национальной платежной системы «Мир». Произошедшие на Украине события заставили по-новому взглянуть на процессы глобализации и перейти от всеобщего восхищения ими к более взвешенной оценке.

Речь идет о всесторонней оценке плюсов и минусов различного рода заимствований и распространения их на территории страны без ущерба ее безопасности и суверенитету. Огромный опыт развития и использования самых разных платежных систем должен быть изучен и использован при получении положительных результатов именно в наших условиях. Те новации, которые показывают однозначно провальные результаты, должны быть решительно отвергнуты, несмотря на желание некоторых чиновников «сделать как у них», и даже, несмотря на отличную работу в культурной среде других стран, т. е. «у них».

Особую актуальность при этом имеют работы, посвященные анализу подобных заимствований, экспертным оценкам и всестороннему их рассмотрению. Интересным является изучение новаций, определенным образом связывающих культурную жизнь общества и технологическое окружение, своего рода «интерфейс», посредством которого эта связь осуществляется.

Жизнь современного общества, особенно в крупном мегаполисе трудно представить без интернета, технологий и новых заимствований в области этих технологий, уже получивших распространение в других странах. Рассмотрим, например культурно-досуговую сферу, где разнообразие зрелищно-массовых мероприятий поражает своим масштабом и новизной. Каждый вечер в Москве проходит более трехсот культурно-зрелищных мероприятий, на которые продаются билеты. И здесь не обошлось без заимствования опыта других стран, когда люди выбирают для себя самый удобный способ приобретения билетов. Актуальность исследований в этой области подтверждается значительным спросом на электронные билеты, которые являются на сегодняшний день самым удобным способом для организаторов в реализации зрительских мест и в России. По самым скромным подсчетам и оценкам рынка культурно-зрелищных мероприятий – это порядка 4,5 миллионов билетов в год на сумму от порядка 70–100 миллионов долларов [5]. Актуальными такие вопросы являются и для организаторов, которые стремятся продать билеты на культурно-зрелищные мероприятия быстро, выгодно и удобно.

В России дело с освоением интернет-технологий обстоит следующим образом. Постоянный доступ к компьютеру имеет меньшая часть россиян, время от времени пользуются Интернетом 27%, и только 11% жителей страны имеют к нему постоянный доступ. Однако стоит отметить, что 11% – это почти 13 млн человек, и основная масса «продвинутых» пользователей приходится именно на крупные города и столицу, а это довольно внушительная цифра. Технологии внедряются с огромной скоростью и явно опережают спрос российского рынка. Однако людей, имеющих возможность пользоваться предлагаемыми услугами, с каждым днем становится все больше, виртуальные магазины растут как грибы, и сейчас через Интернет можно купить практически все что угодно.

Методологическую основу работы составляют научные труды деятелей экономической и финансовой структуры, билетного бизнеса, рекламы,

электронной коммерции, а также специалистов в сфере организации культурно-зрелищных мероприятий. Это Э. Бакеев, С. Валова, В.В. Галкин, А. Копыстынский, Ф. Котлер, Шефф Дж., А.В. Крылова, А. Кузнецов, А.Б. Юрасов, Ю.Н. Самохвалова и другие.

Электронные билеты впервые получили распространения в 60-е годы XX века в Америке. В 1960 году программисты корпорации IBM совместно с авиакомпанией разработали первую компьютерную систему, которая была предназначена для резервирования билетов. Общая стоимость затрат на уникальную разработку составила почти 150 млн долларов. Это нововведение положило начало созданию системы электронной коммерции. Главной целью проекта, разработка которого началась в 1954 году, было создание автоматической системы резервирования.

Именно эти решения впоследствии легли в основу системы «Sabre». К началу 1960 года авиакомпания «Американ Эйрлайнс» (American Airlines) уже имела в своем распоряжении полуавтоматическую систему «Reservisor», однако агенты, резервировавшие билеты, по-прежнему должны были выполнять большинство операций вручную, оформляя заказы по телефону, отправляя телеграфные сообщения и тратили массу времени на заполнение бумажных документов. Эта система бронирования переросла в идею создания электронного билета.

Технология продаж электронных билетов на концертно-зрелищные мероприятия на Западе и в Америке является одной из наиболее эффективных. По данным исследований западных компаний, в США и Канаде более 80% билетов на зрелищные мероприятия продаются через Интернет. Приведенные цифры по интернет – торговле в целом говорят о том, что сегодня интернет – покупатели – это практически все население США.

В России продажу онлайн билетов одной из первых стало осуществлять интернет – агентство «Контромарка.Ру» [15], которое с 2007 года являлась дочерней компанией ведущего европейского билетного холдинга CTSEventim. «Контромарка.ру» стала виртуальной компанией, которая была продана иностранному инвестору. Она первой заняла место в российском сегменте билетных агентств со 100% зарубежным капиталом после сделки о «приобретении 100% акций CTS Eventim AG, завершившейся в 2010 году» [14].

В быстром ритме современного города жители постоянно сталкиваются с дефицитом времени, когда нужно успеть все и каждое новое дело

важнее двух предыдущих. Но даже в тот момент, когда появляется возможность сходить в театр или на интересную лекцию, приходится решать множество непростых вопросов и организационных задач.

Первым таким вопросом будет: «Как легко найти самый интересный спектакль, концерт или образовательный курс, чтобы не тратить время на дорогу и не переплачивать билетному агенту?»

Реализация билетов на различные культурно-зрелищные мероприятия осуществляется на специализированных сайтах-агрегаторах, но сравнительно недавно в России появились онлайн-сервисы. Эти электронные пункты оказывают организаторам услуги не только по продаже билетов, но и по автоматизации всего процесса, который включает, помимо сбыта, создание страницы для регистрации посетителей, их анкетирование, продвижение мероприятий, контроль статистики продаж, посещений, сбор аналитики и многое другое.

Для покупателя электронного билета система выглядит достаточно просто и удобно, так как мобильность и экономия времени – главные критерии выбора данной услуги для современного жителя мегаполиса. Можно привести алгоритм действий обыкновенного покупателя.

Правила пользования электронным билетом очень просты [10]. После совершения покупки электронный билет появляется на экране, затем приходит по электронной почте и сохраняется в личном кабинете на сайте. Для прохода на мероприятие необходимо иметь документ (паспорт, водительское удостоверение), сообщить администратору номер билета или предъявить его в распечатанном виде. При необходимости можно получить в кассе билет установленного образца в обмен на номер или распечатку электронного билета.

Рассмотрим на примере культурного центра «ЗИЛ» некоторые из статистических данных по успешной реализации электронных билетов на различные культурно-зрелищные мероприятия.

Так называемая «Программа кассира» представляет собой систему непосредственной работы с билетным оборотом в учреждении. Она состоит из точно определенных видов деятельности:

- анализ и учет продаж,
- бронирование и резервирование билетов,
- составление бухгалтерских отчетов,

- управление квотами других точек продаж, агентов и билетного сайта (билеты в интернете и кассе составляют единый билетный набор).

С момента открытия нового сервиса на сайте Культурного центра «ЗИЛ» в ноябре 2014 года увеличилось общее количество продаж билетов. Через кассу приобрели билеты 22% посетителей от общего числа, а каждый пятый билет был куплен через сайт [www. bilet. zilcc.ru](http://www.bilet.zilcc.ru).

Опираясь на источники продажи билетов за ноябрь–декабрь, удалось провести статистическую обработку данных финансовой отчетности за 2014.

	ИТОГО	Источники распространения билетов на Интернет-ресурсах	Сайт Культурного центра «ЗИЛ»
НОЯБРЬ	2 654 755	516 200	2 129 555
ДЕКАБРЬ	1 392 660	384 200	1 008 460
ИТОГО	4 038 415	900 400	3 138 015

На сегодняшний день система работает для 5 культурных организаций. Это «Балет Москва», Культурный центр «ЗИЛ», театральный фестиваль «Золотая маска», центр современного танца и перформанса «ЦЕХ», Центр им. Вс. Мейерхольда.

Однако, анализируя опыт работы, можно отметить, что в России существует круг проблем, с которыми сталкиваются люди, пользующиеся электронной билетной системой. Покупатели часто испытывают страх перед возможным мошенничеством с платежными средствами, с несанкционированным доступом к личной информации, которую приходится оставлять на сайтах, через которое осуществляется «продажа» билетов, и ее дальнейшим использованием.

Также отмечается завышение цен электронных билетов по сравнению с театрально-концертными кассами. Распространители электронных билетов на культурно-зрелищные мероприятия оставляют за собой право оказывать так называемую «vip-услугу», давая возможность посетителям приобрести билеты именно у них [1].

Из приведённых материалов можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день организаторы культурно-зрелищных мероприятий ежедневно участвуют в рыночной конкуренции распространителей электронных билетов. Действует большое количество представителей систем электронного онлайн – бронирования и продажи билетов. Есть и множество отри-

цательных отзывов потребителей. Однако многие учреждения культуры России стремятся идти в ногу со временем, приобщая посетителей к использованию и распространению билетов на культурно-зрелищные мероприятия через систему онлайн. Пример с культурным центром «ЗИЛ» подтверждает это. Не существует особых проблем для зрителей по приобретению билетов.

Приобщение народа к культуре через культурно-массовые мероприятия – это важная задача, которую выполняют современные учреждения культуры. Система электронных билетов способна помочь, и дать возможность самостоятельно проанализировать тенденции, выбрать репертуар, удовлетворить интересы самых разных зрителей.

Авторы считают, что в данной работе новым является положение о необходимости комплексного и всестороннего учета результатов работы заимствованных систем и методов в условиях отечественной культурной традиции для принятия решения о повсеместном их внедрении в практику.

Литература

1. Бакеев Э. Продажа билетов онлайн: история, теория и практика [Электронный ресурс] / Бизнес-школа RMA. – М., 2011. – Режим доступа : <http://www.rma.ru/news/8200>.

2. Билет. Толковый словарь С.И. Ожегова. – Режим доступа : <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=1677>.

3. Валова С. Новые бланки театральных билетов [Электронный ресурс] / «Учреждения культуры и искусства: бухгалтерский учет и налогообложение». Подписано в печать 24.03.2009. – Режим доступа: <http://www.lawmix.ru/bux/30679>.

4. Галкин В. В. Сущность и развитие билетного бизнеса. – Режим доступа: <http://vadim-galkin.ru/sport-2/sportivnyj-biznes-dlya-menedzherov/sushhnost-i-razvitie-biletного-biznesa>.

5. Копыстынский А. Развитие услуги интернет-продажи билетов на концертно-зрелищные мероприятия [Электронный ресурс] / *Oborot.ru*. М., 2013 – Режим доступа: <http://oborot.ru/article/364/24>

6. Котлер Ф., Шефф Дж. Все билеты проданы. Стратегии маркетинга исполнительских искусств. – М: Классика – XXI, 2004. – С. 688.

7. Крылова А.В. Реклама художественных событий Проблемы музыкальной науки. – 2011. – №2. – С. 81–86.

8. Крылова А.В. Звук в рекламе Программа-конспект для теоретико-композиторских факультетов музыкальных вузов. – Ростов-на-Дону, 2003.

9. Кузнецов А. Как войти в билетный бизнес [Электронный ресурс] / Бизнес журнал. М., 2014 – Режим доступа : www.business-magazine.ru.

10. Методические указания о порядке учета, хранения и уничтожения бланков строгой отчетности организациями и учреждениями системы Министерства культуры Российской Федерации [Электронный ресурс] / ПЦПИ. – Режим доступа: <http://www.pcrp.ru/manage/page/?tid=764400008&nd=901884102&nh=0&ssect=0>.

11. Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 17 декабря 2008 г. N 257 г. Москва «Об утверждении бланков строгой отчетности» [Электронный ресурс] / Российская газета. – Режим доступа :<http://www.rg.ru/2009/02/20/kultblank-dok.html>.

12. Юрасов А. Б. Основы электронной коммерции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://66.ru/user/340372/blog/526732>.

13. Рынок интернет-торговли в России в 2012 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.insales.ru/blog/wp-content/uploads/2013/04/InSales_otchet.pdf.

14. Исследование «Интернет торговля в России. Руководство к успешным инвестициям и проектам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shopolog.ru/metodichka/analytics/issledovanie-internet-torgovlya-v-rossii-rukovodstvo-k-uspeshnym-investitsiyam-i-proektam>

15. «Контрамарка.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kontramarka.ru/tickets.html?affiliate=RUK&doc=campaign&campaign=about>

Denego A.V., Aniol A.V.

THE INTERACTION OF CULTURES AND TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES

The article shows the need to consider cultural features when borrowing the experience of other countries. The article deals with the borrowing of foreign experience on the use of electronic tickets for cultural and entertainment events. It evaluates the efficiency of electronic tickets turnover in the institutions of culture and leisure.

Keywords: electronic ticket, cultural and entertainment events, ticket system, e-commerce.

Капустина Е.С.,
магистрант,
Аниол А.В.,
доцент, к.т.н.,
доцент кафедры психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
aaniol@muiiv.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассмотрены вопросы обучения основам межкультурной коммуникации персонала предприятий. Отмечена эффективность тренинга для повышения компетентности сотрудников в решении практических вопросов. Показана результативность таких занятий для гармонизации отношений в многонациональном коллективе и формирования атмосферы сотрудничества.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, тренинг, обучение, культура.

В последнее время в связи с развитием технических средств коммуникации, международных связей, миграционных процессов во всем мире растет интерес к изучению основ межкультурной коммуникации [3].

Сейчас не только туристы, находящиеся за рубежом и специалисты компаний, занимающихся внешнеторговой деятельностью вынуждены общаться с представителями других культур, но и простые граждане, даже работающие в отечественных компаниях постоянно осуществляют такие контакты [1].

В этих условиях большое значение имеет правильная организация учебного процесса, придание большей практической направленности занятиям, разработке новых форм и методов проведения таких занятий [6].

Важности обучения специалистов основам межкультурной коммуникации посвящен ряд работ [2].

В настоящее время существуют различные методы и способы формирования межкультурной коммуникации персонала, но наиболее эффективным методом является тренинг формирования межкультурной компетент-

ности, который ориентирован на практическое взаимодействие персонала организации с представителями других культур.

Как метод обучения в области межкультурных отношений этот тренинг был предложен Г.Триандисом, который считал, что в процессе применения этого метода происходит знакомство с межкультурными различиями в отношениях между людьми.

Программы межкультурного тренинга для персонала нацелены на прямое взаимодействие с представителями других культур в процессе трудовой деятельности, помогают научиться работать в поликультурной среде и уменьшить количество конфликтов, возникающих в связи с культурным непониманием [8; 9].

Тренинг межкультурной компетентности помогает человеку держать себя уверенно в процессе публичных выступлений, строить наиболее эффективную модель взаимоотношений с партнерами по межкультурной коммуникации [7].

В основе тренинга формирования межкультурной компетентности лежит общекультурный тренинг. В процессе его проведения человек осознает себя представителем конкретной культуры, а также выводит на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения, присущие его культуре. Тренеры особое внимание уделяют анализу различий между культурами и выработке умения учитывать культурные различия для повышения эффективности межкультурных контактов.

Помимо общекультурного тренинга, в рамках тренинга межкультурной компетентности, важно проводить культурно-специфичный тренинг, который готовит человека к коммуникации в рамках различных культур. Суть такого тренинга заключается в обучении конкретным знаниям, умениям и навыкам, необходимым для жизни и работы в определенной культуре.

При разработке тренинга тренеру необходимо понять, насколько у участников тренинга сформирована этническая самоидентификация, что они думают о своей принадлежности к определенной культуре и на чем основаны их суждения о представителях других культур.

Важно заранее понять насколько участники тренинга готовы изменять свое поведение в зависимости от различных культурных условий и готовы ли признавать влияние межкультурных различий на эффективность общения и взаимодействия между представителями различных этнических групп [5].

Эффективность тренинга межкультурной компетенции во многом зависит от того, что в процессе его проведения, через проигрывание конкретных ситуаций, с учетом специфики конкретной культуры, формируются навыки взаимодействия с представителями других культур.

Каждому этапу тренинга присущи определенные особенности, которые необходимо учитывать при его разработке.

Во вводной части тренинга большое внимание надо уделять мотивации участников тренинга. Необходимо точно определить, что участники получат после прохождения тренинга (знания, навыки), какую личную потребность они смогут удовлетворить. Важно, чтобы на этом этапе тренер заинтересовал участников командной работой и обозначил планируемый результат тренинга.

В основной части тренинга участники получают необходимые знания путем решения ситуативных задач и в процессе отработки необходимых навыков взаимодействия с другими членами группы.

Успешность результатов тренинга в большей степени зависит от того, насколько участники заинтересованно проживают предложенные тренером упражнения, замечают свои реакции и переживания и насколько они могут этим поделиться с группой и тренером.

Особое внимание необходимо уделить заключительной части тренинга. На этом этапе участники тренинга могут оценить то, чего они достигли в результате занятий, какие перемены произошли с ними и остальными участниками в результате занятия [4].

В процессе тренинга очень важна обратная связь между участниками. Она дает человеку информацию о том, как его видят окружающие. Это важно, потому что для многих участников тренинга изменения остаются незамеченными, человек искренне полагает, что всегда был таким. Отзывы других членов группы позволяют обозначить эти изменения и признать результат проделанной работы.

Также важна обратная связь от участников тренинга к тренеру. Участникам важно не только выразить благодарность за приобретенные навыки и умения, но и высказать то, что вызвало затруднения и оставило негативный отпечаток. Эта информация даст тренеру основу для дальнейшей работы и совершенствования процесса проведения тренинга.

В России такое направление тренингов только начинает формироваться, пока мало специалистов работают в этой сфере. Многие бизнес-тренеры

боятся «входить» в данную область. Причиной служит малое количество наработок российских авторов по проблеме формирования межкультурной компетентности, в связи с этим, при разработке тренингов приходится опираться на опыт зарубежных специалистов и использовать иностранную литературу. Многие исследования по теме не переведены на русский язык, что тоже в некоторой степени затрудняет разработку тренинга.

Но на российском рынке уже можно выделить некоторые тренинговые компании и центры обучения, которые оказывают услуги по проведению межкультурных тренингов. Например, «ЭГО Транслейтинг», «Акцент», «Partner», «STIC» и другие. Компании осуществляют коучинг, консалтинг и обучение менеджеров с целью улучшения своей квалификации в мультикультурных вопросах, содействуют развитию транснационального бизнеса. Работа строится таким образом, чтобы помочь клиентам развить их способности по работе с международными организациями и укрепить доверие и взаимопонимание с их коллегами, представляющими самые разные культуры. Также некоторые компании практикуют дистанционное обучение и проведение дистанционных семинаров – вебинаров, взаимодействуя со специалистами из других стран.

Несмотря на то, что в нашей стране огромное количество международных корпораций, холдингов, фирм, университетов, в которых постоянно контактируют представители различных культур, руководители организаций часто не задумываются о важности формирования межкультурной компетентности своего персонала, многие не знают о существовании таких программ по адаптации и обучению.

Знания и навыки, полученные на тренингах межкультурной компетентности, помогут не только наладить контакт, правильно построить партнерские отношения с представителями других культур, но и улучшат взаимоотношения между гражданами одной страны, проживающими в разных регионах и имеющими свои культурные традиции.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения.

На основе практической работы выделены наиболее эффективные методы подготовки персонала предприятий к межкультурной коммуникации.

Показано, что тренинг как форма повышения квалификации сотрудников предприятий, наиболее эффективен при формировании межкультурной компетентности, развития практических навыков и умений.

На основе практической деятельности показана эффективность тренингов по межкультурной компетентности для гармонизации отношений в многонациональном коллективе и формирования атмосферы сотрудничества.

Литература

1. Актуальные проблемы межкультурных коммуникаций в современном мире. Монография. Полякова Е.И., Аниол А.В, Флеров О.В. и др. /под ред. Рыбаковой Н.А., Гатиатуллиной Э.Р., Флерова О.В. – М.: изд. МУиВ, 2015, – 189 с.

2. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и ее роль в процессе обучения бакалавров и магистров //Вестник Московского университета им. Витте. Серия 3:Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – №4, – С.54–61.

3. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике.// Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов III Ежегодная международная научно-практическая конференция. – Королев МО: Технологический университет. 2015. – С. 35–39.

4. Лейбман И.Я., Корнилова М.В. Межкультурный тренинг: общая характеристика и примеры упражнений, учебно-методическое пособие.

5. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности / Н. Лебедева, О. Лунева, Т. Стефаненко, М. Мартынова., – Москва: Издательство РУДН, 2003. – 268 с.

6. Осипова Н.В. Институциональные предпосылки развития современного российского образования //Управление в социальных и экономических системах: материалы международной научно-практической конференции Материалы международной научно-практической конференции. под редакцией Ю.С. Руденко, Р.М. Кубовой, М.А. Зайцева. – 2015. – С. 271–283.

7.Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации, – М.: Кнорус, 2014. – 256 с.

8. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2015. – №1. – С. 28–35.

9.Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. — М.: Аспект Пресс, 2006.– 208 с.

Kapustina E.S., Aniol A.V.

TRAINING AS A METHOD OF TEACHING STAFF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article discusses the basics of intercultural communication training of personnel in companies.

The article shows the efficiency of training for improving the competence of employees in solving practical problems. The article shows the efficiency of training for harmonization of relations in a multicultural environment, and creating an atmosphere of cooperation.

Keywords: intercultural communication, training, education, culture.

УДК 811

Куджиева О.А.,

старший преподаватель кафедры
гуманитарных и естественных дисциплин,

Yukeiden@yandex.ru,
gedvitte@mail.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте (филиал в г. Рязани)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПУТЕМ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБОСОБЛЕННОСТИ

В статье основное внимание уделяется оптимизации учебного процесса и переоценке сложившихся стереотипов в процессе изучения иностранного языка, совершенствованию коммуникативной компетенции студентов путем преодоления предметной обособленности и ее роли в подготовке студентов высшей школы. Дается описание применения современных образовательных технологий, таких как сравнительный лингвистический анализ текста, грамматическое моделирование, мозговой штурм, приводятся примеры работы по усвоению и интерпретации терминов, объясняется важность интеграции содержания обучения.

Ключевые слова: оптимизация учебного процесса, коммуникативная компетенция, современные образовательные технологии, интеграция содержания обучения, лингвистический анализ текста, грамматическое моделирование, мозговой штурм.

Построение демократического общества с социально ориентированной экономикой невозможно без духовного развития молодежи, формирования у молодого поколения россиян таких качеств, как патриотизм, ответственность, профессионализм, без усвоения социокультурного опыта прошлых поколений, достижений мировой цивилизации. В связи с этим одной из актуальных задач современного высшего образования является подготовка будущих специалистов, имеющих потенциал гуманитарной культуры, важным компонентом которого является культура речи. «Мы все чаще сталкиваемся с безграмотностью и с примитивизмом. Многие молодые люди с трудом могут внятно формулировать даже свои мысли», – заявил президент Российской Федерации В.В. Путин, выступая на заседании Российского литературного собрания 21 ноября 2013 года [5]. Сложность социальных изменений сказывается на процессах социализации молодых людей, на всех аспектах жизни молодого поколения. Одним из основных требований, предъявляемых рынком труда к выпускникам, является отличное знание родного языка и по крайней мере одного иностранного языка.

Доктор педагогических наук, автор социо-культурного подхода к обучению иностранным языкам, который воплощен в федеральных учебных программах изучения иностранных языков, В.В. Сафонова утверждает, что на современном этапе развития необходимо преподавать иностранный язык «в качестве средства межкультурной коммуникации в изучаемых областях человеческой деятельности, взаимопонимания народов, стран, социальных систем и обобщения достижений национальных культур» [6]. Она подчеркивает важность иностранного языка в развитии общечеловеческой культуры, в процессе обогащения духовными ценностями, созданные разными народами. Очевидно, что знание иностранного языка помогает студентам стать полноправными участниками мирового культурного процесса, усвоить те духовные и моральные ценности, которые были накоплены человечеством на протяжении веков. Как отмечает Н. Б. Мечковская, «язык – это явление духовной культуры человечества, одна из форм общественного сознания» [4]. Мы согласны с Н.Н. Тесликовой, которая считает, что «речевая культура – один из компонентов общей культуры человека» [7, 4]. Как и другие компоненты культуры, она укрепляется и совершенствуется на протяжении всей жизни человека, «уровень культуры речи человека зависит от уровня его коммуникативной компетенции» [7, 4].

В последнее время в преподавании английского языка существует тенденция практической направленности, прослеживается зависимость содержания обучения речевой коммуникации от междисциплинарных связей. Но языковая коммуникация в своих различных формах, освоение студентами английской речи для общения в различных ситуациях может быть осуществлена только при наличии определенного словарного запаса. Принимая во внимание все психологические характеристики обучения лексике и связанные с ними трудности ее усвоения, Б.В. Беляев писал: "Из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться в процессе обучения, наиболее важным и значительным с психологической точки зрения следует считать лексику» [1], потому что без словарного запаса, пусть даже и небольшого, невозможно говорить на языке. В то же время практика преподавания показывает, что в случае с лексикой результаты оказываются часто самыми плачевными.

Вот что показало исследование, которое было проведено несколько лет назад в 10 городах России. Оказалось, что выпускник средней школы знает в среднем 300–350 слов. Знает, но не умеет использовать их в речи, то есть может перевести слово с иностранного языка на русский язык или просто назвать тот или иной предмет. Разделив 350 на число уроков в 5–11 классах, мы получим страшную цифру $\sim 0,7$. Это означает, что в течение одного урока студент усваивает 0,7 слова! Таким образом, проблемной зоной является низкий уровень словарного запаса. Не лучше обстоят дела и в высшей школе. Мы считаем, что причина – в системе образования, в методологии. Результат в 0,7 слова покажется не таким удивительным и неожиданным, если взглянуть на то, как идет работа над лексикой. Мы работаем на основе определенных учебников, которые часто предлагают устаревшие, неэффективные методики. Но мы можем переосмыслить привычные технологии, посмотреть на них другими глазами, задуматься и понять причину неудачи, отказаться от стереотипов.

Методики преподавания английского языка должны, на наш взгляд, быть основаны на сравнительном лингвистическом анализе, через который она реализуется в подходящей к практике форме. Цель этой статьи – поделиться опытом практической подготовки, в ходе которой обогащается словарный запас и развивается речь студентов.

\Важно подчеркнуть стилистическую окраску слов уже при первом предъявлении. Например, изучая тему "Обращение" в деловой переписке,

мы можем сделать следующий комментарий: прилагательное "дорогая" стилистически не соответствует английскому слову «dear», которое не имеет столь очевидной стилистической окраски и гораздо шире используется в деловой корреспонденции. Обращение "Дорогая Анна Петровна" является неформальным, имеет фамильярный оттенок. Соответствует теплой, тесной взаимосвязи, возможно только тогда, когда обращаешься к знакомому человеку в полуофициальной или неформальной обстановке. Оно может произвести неприятное впечатление на получателя, если к нему обращаются таким образом в первом письменном послании.

Между русским и английским языками нужно устанавливать связи сравнительного характера из-за сходства объектов исследования. Для лучшего усвоения сущности явлений английского языка мы используем примеры из родного языка. Задание может быть таким:

Text: Types of Restaurants

The standard way in which restaurants operate is that customers sit at tables, a waiter comes to take their order, and later brings the food, and the customers pay the bill afterwards. Depending on local custom, a tip of varying proportions of the bill (often 10–20 %) is added, which (usually) goes to the staff rather than the restaurant...

I. Give Russian equivalents to the following words and word combinations. Find and translate sentences with them in the text.

The standard way, to take the order, to pay the bill afterwards, to add, it goes to the staff, certain types of food, seafood restaurant, vegetarian restaurant, ethnic restaurant, generally speaking, food of foreign origin, to be licensed to serve alcohol, restaurant guide, high culinary merit, the more stars awarded, the higher the prices, roughly equivalent, star ratings, casual places, to visit dining establishments anonymously, the most thorough coverage, supply chain.

II. Give English equivalents to the following words and word combinations.

Клиент/посетитель ресторана (2); в зависимости от местных традиций; принять заказ; оплатить счет; соответственно; строгие ограничения; разрешать; в общем; критическая оценка; попробовать все блюда в меню; варианты пообедать; слишком большая конкуренция; трудно получать прибыль; накопить первоначальный капитал; найти компетентную рабочую силу; обеспечивать здоровье и безопасность; пищевое отравление.

Работа по усвоению и толкованию терминов, содержание которых определяет тактику общения, способствует, на наш взгляд, формированию отношения говорящих друг к другу в определенных ситуациях общения. Задание может быть таким:

III. Make word combinations, translate them and find them in the text

Local	Merit
Seafood	Restaurant
Alcoholic	Industry
Culinary	Coverage
Roughly	Quality
Critical	Menu
Through	Capital
Various	Beverage
Entire	Assessment
Foodservice	Poisoning
Heavily	Custom
Initial	Labour
Skilled	Regulated
Consistent	Equivalent
Food	Options

IV. Match the synonyms in the columns. Translate the pairs and find them in the text (both parts)

Wear	Alcohol
Work	Customer
Booze	Sample
Allow	Operate
Feel	Rarely
Check	Entire
Seldom	Clothing
Client	Revenue
Whole	Bill
Flee	Diversity
Labour	In general
Variety	Permit
Profit	Run away
Try	Staff
Generally speaking	Perceive

V. Match the antonyms in the column. Translate the pairs and find them in the text.

permit	casual
modern	expensive
simple	prohibit
traveller	roughly
in the former case	individual

cheap	refined
exactly	local
competition	monopoly
shared	in the latter case
formal	ancient

Развивая и углубляя языковую компетенцию студентов, мы готовим не только грамотных компетентных людей, которые помимо выбранной специальности владеют иностранным языком, но и формируем интеллектуальный потенциал государства. Создание единого образовательного пространства является одним из важнейших аспектов формирования общества, стремящегося к целостности и гармонии всех его элементов. Знание профессионального английского языка и других языков – это залог интеграции единого образовательного пространства, обеспечивающего выпускникам конкурентоспособность на рынке труда.

Заключение

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: на данном этапе изучение иностранного языка предполагает тесную взаимосвязь этого курса и предметов профессионального цикла, что способствует формированию положительной мотивации. Изучая эти предметы необходимо учитывать зависимость содержания обучения речевой коммуникации от междисциплинарных связей. Перспективным направлением представляется разработка профессионально ориентированных дидактических материалов, создание банка аналитических, конструктивных и продуктивных текстовых заданий, направленных на раскрытие творческих способностей студентов в совокупности с совершенствованием культурно-речевых навыков обучающихся.

Выводы:

1) Интеграция содержания обучения в высшей школе является обязательным условием для формирования будущей парадигмы образования.

2) Разработка методической системы должна основываться на социокультурном подходе, направленном на развитие коммуникативной компетенции студентов.

3) Интегративное обучение возможно путем развития коммуникативной компетенции студентов на специально отобранном учебном материале, с помощью которого мы создаем для студентов естественную речевую ситуацию.

4) Основным дидактическим материалом являются тексты с профессиональной направленностью, ориентированные на совершенствование коммуникативно-речевых умений обучающихся, формирование социально значимых качеств студентов.

5) Представленные упражнения способствуют процессу совершенствования культуры речи и коммуникативной компетенции студентов, что является необходимым условием формирования профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов, их успешной карьеры.

Литература

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1968. – 227с.

2. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С.148.

3. Власова Т.И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике// Педагогика. – 2006. – №10. – С. 36–42.

4. Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. Курс лекций. Учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 432с.

5. Российское литературное собрание. - <http://www.kremlin.ru/news/19665> (дата обращения: 01.03.2014).

6. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. Диссертация.–<http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/189917.html>.

7. Тесликова Н.Н. Основы культуры речи для студентов-юристов: учебно-методическое пособие. – 4-е изд. – М.: Флинта. МПСУ, 2014. – 248мс.

Kudzhieva O.A.

IMPROVEMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE BY OVERCOMING THE SUBJECT ISOLATION

The article deals with the optimization of the educational process and the reevaluation of the present stereotypes in the foreign language teaching process, students' communicative competence improvement by overcoming the subject isolation and its role in professional training. It also explains the importance of integration of teaching content. The author describes application of such modern educational techniques of teaching foreign languages as linguistic analysis of a text, grammar modeling, brainstorming, etc.

Keywords: optimization of the educational process, communicative competence, integration of teaching content, modern educational techniques, linguistic analysis, grammar modeling, brainstorming.

Левитская Г.Ю.,

доцент,

Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики, г. Москва,

glevitskaya@hse.ru,

Левитская Е.Ю.,

кандидат педагогических наук, доцент,

veta542011@mail.ru,

Московский университет имени С.Ю.Витте, г. Москва,

ИНОЯЗЫЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В РАМКАХ НОВОГО ФОРМАТА САЕ

В статье проанализированы особенности аттестации по английскому языку студентов неязыковых российских вузов в контексте нового формата международного экзамена САЕ. Особое внимание уделено рассмотрению соответствия нового формата САЕ принципам и стандартам эвалюации.

Ключевые слова: международные экзамены, новый формат САЕ, эвалюация.

В последние десятилетия одним из самых важных направлений перестройки высшего профессионального образования в России является интеграция и взаимодействие науки, образования и производства. Активно осуществляется реализации новых принципов их взаимосвязи. Современное общество предъявляет запрос на формирование у молодежи целого комплекса самых разнообразных компетенций. В связи с этим молодые люди попадают в такие условия, когда они вынуждены стремиться к приобретению новых знаний и навыков в течение всей жизни. Одной из центральных в наше время является тенденция, когда многие студенты, обучающиеся по программам бакалавриата, и выпускники неязыковых вузов прилагают серьезные усилия для того, чтобы не только овладеть английским языком, но и максимально успешно сдать разнообразные международные экзамены, официально подтверждающие уровень владения этим языком.

Устойчивости этой тенденции способствует не только желание молодых людей удовлетворить их личные амбиции, например, продолжить образование в зарубежных высших учебных заведениях, пополнить свое профессиональное портфолио и т.п., но и специфика требований, которые

предъявляет к молодым специалистам современное сообщество работодателей. Общеизвестно, что для работодателя зачастую конкурентоспособный специалист – это своего рода «набор» определенного количества компетенций и компетентностей, среди которых иноязычная коммуникативная компетенция занимает особое место как важный фактор профессиональной деятельности специалиста. Именно поэтому многие выпускники неязыковых вузов расценивают владение английским языком на уровне не ниже C-1 и наличие международного сертификата, подтверждающего этот факт, как серьезный индикатор качественной профессиональной подготовки, обеспечивающий молодым специалистам длительную перспективу профессионального и должностного роста, успешную карьеру в целом. Тем более, что в основном работодатели, как правило, не имеют профессиональных стандартов, коррелирующих с федеральными образовательными стандартами высшего профессионального образования по конкретным направлениям подготовки кадров. К тому же концепция ФГОС ВПО оставляет вузам широкий простор для творчества в достраивании наборов профессиональных компетенций «дополнительными компетенциями, отражающими особенности профессиональной деятельности выпускаемых специалистов»[1,14].

Вполне понятно, что при огромном наборе возможностей сдачи международных экзаменов – FCE, CAE, CPE, TOEFL, TOEIC, IELTS – перед студентами встает вопрос выбора. Достаточно большой опыт авторов по подготовке студентов неязыковых вузов к сдаче международных экзаменов, таких как CAE, TOEFL, IELTS, позволил сделать вывод о том, что большая часть желающих сдать международный экзамен выбирает кембриджский экзамен CAE (The Certificate in Advanced English), определяющий международную квалификацию высокого уровня претендентов, использующих английский язык в профессиональных или академических целях. Из 132 студентов двух московских вузов (НИУ ВШЭ и ИТиГ), проходивших подготовку к сдаче международного экзамена по английскому языку, решили сдавать именно этот экзамен. Обращает на себя внимание то, что в основе этого выбора помимо сугубо прагматических причин, таких как неограниченный срок действия сертификата (в отличие, например, от сертификата IELTS, который необходимо подтверждать каждые два года), его официальное признание большинством зарубежных и отечественных учебных заведений и ведущих мировых компаний (Microsoft, Nokia, Bosch, Siemens, Sony, Hewlett-Packard), схожесть формата CAE с форматом экзамена FCE

(The First Certificate in English), который многие студенты сдали еще в средней школе, но и тот факт, что CAE представляет собой независимую, достаточно открытую и понятную российским студентам систему оценки компетенций по английскому языку. Это объясняется тем, что при определении компетенций по английскому языку в России в последние годы опираются на языковые стандарты, разработанные Советом Европы в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (“Common European Framework of Reference for Languages” – CEFR), позволяющие стандартизировать оценивание уровней владения языком и положить их в основу заданий единого государственного экзамена по английскому языку.

В системе российского высшего образования в настоящее время контроль распространяется не только на степень усвоения знаний, умений и навыков обучаемых, но и на уровень их творческого мышления и культуры в соответствии с учебным предметом, поскольку в современном обществе очень высоки требования к учебным достижениям обучаемых. Приоритеты при аттестации студентов смещаются на оценивание их подготовленности к освоению компетенций [1,11]. В связи с этим серьезно усложняется система оценивания достижений обучаемых. По мнению ряда специалистов, при осуществлении контроля это ведет к необходимости использования основных компонентов процедуры эвалюации как независимой оценки качества обучения, которая, с одной стороны, позволяет получить достаточно динамические оценки (но в современной трактовке не сводится только к ним), а с другой стороны – установить адекватность достижений обучаемого заданным нормам, принципам и стандартам [2;3;4]. Именно поэтому возрастает роль международных стандартов измерений, возникает необходимость использования общей терминологии, формирования совместных высоких измерительных уровней, применимых в национальных системах образования.

В этом смысле интересно рассмотреть, насколько аттестация студентов в рамках нового формата CAE приближена к принципам и стандартам процедуры эвалюации, которая разрабатывается и модернизируется в Великобритании, стране с высокоразвитой системой образования, уже не один десяток лет [5; 6].

К числу наиболее важных принципов эвалюации были отнесены следующие:

- высокая информативность;

- динамичность оценки;
- обеспечение конфиденциальности контрольно-оценочных материалов и процедур;
- сочетание количественных и качественных методов оценивания;
- создание условий для самоконтроля;
- использование валидного оценочного инструментария;
- объективность оценивания;
- предоставление валидной и надежной информации о состоянии объекта.

Компаративный анализ форматов экзамена CAE за последние 6 лет выявил основную тенденцию, направленную на сокращение затрат времени на проведение экзамена, повышение его эффективности и усиление информативности. Так, в формате 2015 года экзамен стал короче (время тестирования сократилось на 45 минут), было минимизировано число заданий (56 заданий вместо 83 в предыдущем формате экзамена) за счет объединения двух разделов экзамена. Теперь новый экзамен состоит из четырех разделов вместо пяти. Разделы «Чтение» и «Лексико-грамматическое тестирование» были объединены, и задачей единого раздела стало оценивание знаний теоретических основ английского языка и навыков чтения. В целях повышения уровня мотивации обучаемых к сдаче экзамена организаторы впервые разместили в Интернете и в специальных пособиях для преподавателей фрагменты записей реальных экзаменов, дающие общее представление о ходе их проведения, поведении испытуемых и экзаменаторов, общих педагогических требованиях. При этом необходимо отметить, что сохраняется строгая конфиденциальность контрольно-оценочных материалов и процедур самого экзамена, вплоть до исключения возможности личного знакомства или предшествующего взаимодействия испытуемых и экзаменаторов.

В новом формате каждая часть экзамена имеет подробное описание, в котором отражены временные параметры, содержание, общие рекомендации по предварительной подготовке к выполнению заданий, количество вопросов (заданий), оценка правильных ответов в баллах. Это, бесспорно, не только повышает информативность, но и снижает у испытуемых чувство страха и тревожности перед сдачей экзамена. Но сравнение данных об экзамене, выложенных на официальном сайте и предложенных в пособиях по самостоятельной подготовке к экзамену [6], показало, что они разнятся, что зачастую вводит потенциальных экзаменуемых в заблуждение и вызывает у них массу вопросов. Понятно, что даже незначительные расхождения в пре-

зентации информации об экзамене серьезно снижают информированность испытуемых и, соответственно, уровень информативности в целом.

Повышение эффективности современного тестирования основано на динамической парадигме оценивая, которая систематически выявляет как характер положительных изменений в подготовке обучаемых, так и степень улучшения сформированности их знаний, умений и навыков в определенной области. Что касается нового формата экзамена CAE, то он продолжает опираться на традиционную, целевую парадигму оценивая, фиксирующую всего лишь определенный уровень знаний, умений и навыков, а также способность применять их в практической деятельности, под которой понимается компетенция. Использование на экзамене стандартизированных тестов позволяет применять количественные методы оценивания и фиксировать показатели в баллах, что дополняет традиционную качественную оценку – «отлично» (“exceptional”) – «хорошо» (“good”) – «удовлетворительно» (“borderline”) – «слабо» (“weak”) – и делает ее более многогранной. Опираясь на сравнительный характер суждений об уровне владения языком, авторы нового формата экзамена разработали дополнительную шкалу оценивания, состоящую из номерных показателей от 80 до 230. Эта линейка дополняет уже существующую буквенную систему (Grade A, B, C, D, E) и призвана уточнить результаты оценивания. В сертификате фиксируется как стандартная буквенная оценка, так и цифра. Помимо этого, кроме суммарной оценки знаний впервые выставляется количество полученных баллов за каждую часть экзамена. Это позволяет испытуемым выявить сильные и слабые стороны ответа на экзамене, стимулировать процесс их самооценки, критического мышления и самоконтроля в целом.

Применение разнообразных форм заданий в рамках экзамена (множественный выбор; заполнение пропусков на уровне фрагментов текста; сопоставление вариантов; множественный выбор с заполнением пропусков из четырех предложенных вариантов; заполнение пропусков собственными вариантами ответа; словообразование; трансформация слов и фраз с использованием определенного слова; написание эссе, письма, статьи, отчета; сравнительное описание изображений; диалог и т.д.) всегда давала возможность реализовать сценарий проведения контроля с использованием текста, визуального ряда, аудиозаписей, что способствовало усилению многогранности оценки уровня владения языком испытуемых. В новом формате экзамена четко прослеживается тенденция к выбору таких форм контроля, которые

оценивают когнитивную составляющую учебных достижений. Так, из раздела «Чтение» исчезло задание 1 (три коротких текста с шестью вопросами к ним), а из раздела «Лексико-грамматическое тестирование» убрали последнее задание (подбор слова, которое подходит к трем предложениям). В едином разделе они были заменены на задание, в котором фрагменты текста следует соединить с высказываниями, что снижает вероятность простой догадки при выборе ответа. Все задания в этом разделе следуют порядку от слова к предложению, а от него к тексту, что соответствует естественной языковой последовательности и удобно для восприятия испытуемыми.

В разделе «Письмо» самым важным нововведением стало обязательное написание эссе, которое, являясь абсолютно самостоятельной работой, позволяет испытуемым выразить индивидуальные впечатления и соображения и проявить образность, афористичность, антитестичность мышления, используя сравнения, метафоры, символы, аллегорические и притчевые образы и т.п.

Раздел «Аудирование» не претерпел никаких изменений в новом формате. Традиционно этот блок считается самым трудным для сдачи экзамена. Основные проблемы возникают у испытуемых на последних этапах когнитивного осмысления аудиозаписей (по определению Дж.Р. Андерсона на так называемом «этапе применения» [8]). Однако двукратное прослушивание записанных текстов в значительной степени облегчает испытуемым выполнение заданий на последнем этапе применения, когда они должны выбрать правильный ответ на вопрос из предложенных вариантов; заполнить пропуски в тексте словами, цифрами или словосочетаниями, услышанными в записи; сопоставить звучащие тексты с подходящими им по смыслу опциями.

Что касается раздела «Говорение», то, несмотря на внесенные изменения (описание картинок было заменено на описание диаграммы или графика с ключевыми понятиями определенной темы, что позволило избежать различных толкований из-за неясности и двусмысленности некоторых изображений и усилить аналитическую составляющую этого задания), основные проблемы этого раздела остались. Поскольку на этом этапе испытуемые должны продемонстрировать умение общаться в разных ситуациях, приводить аргументы, приходиться к компромиссу, то их успешное выполнение заданий зависит от второго (а иногда и третьего) собеседника, а ведь их уровень владения языком может существенно различаться. Это затрудняет объективную оценку компетенций, владение которыми должны продемонстри-

ровать испытуемые, тем более, что данные компетенции носят междисциплинарный характер и вообще крайне трудно поддаются оценке. Если к тому же принять во внимание, что ряд критериев оценивания носит весьма описательный характер (в качестве примера можно привести критерии, используемые при оценивании одного из заданий в разделе «Говорение»: В состоянии ли Вы взаимодействовать друг с другом легко и эффективно? Слушаете ли Вы друг друга и отвечаете на поставленный вопрос или уходите от ответа? Можете ли Вы начать дискуссию и управлять ею, чтобы она состоялась? Выдвигаете ли Вы новые идеи в ходе организации дискуссии?), то становится понятно, что объективность оценивания снижается, а это неизбежно ведет к снижению валидности и надежности информации об уровне сформированности коммуникативной компетенции испытуемых.

Подводя итоги, авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения:

- анализируя контрольно-измерительную практику экзамена САЕ можно сказать, что в его новом формате не используются современные измерители, позволяющие максимально адекватно определить степень сформированности у испытуемых коммуникативной компетенции;

- поскольку процесс контроля остался предельно стандартизированным, то степень объективности полученной информации о качестве учебных достижений не повысилась;

- критерии оценки коммуникативных и когнитивных достижений не изменили своего описательного характера, что только подчеркивает их неопределенность и нечеткость;

- диагностика сформированности у испытуемых умения вести диалог, дискуссию, вербально выражать свои взгляды и мысли, общаться и сотрудничать как со своими сверстниками, так и с преподавателями (экзаменаторами) не подкреплена анализом индивидуально-психофизиологической компоненты коммуникативной компетенции.

Таким образом, суммируя, можно сделать заключение о том, что в целом изменения, внесенные в формат экзамена САЕ, не ведут к абсолютизации отражения уровня языковой компетенции испытуемых кандидатов. Тем не менее, следует отметить, что в процессе оценивания прослеживается смещение акцентов с оценки

- пассивного ответа на заданный вопрос на оценку активного конструирования содержания ответа;

- отдельных умений на интегрированную оценку;
- знаний на оценку умения применять знания в нестандартных ситуациях.

На основе проведенного анализа, авторы считают возможным дать следующие рекомендации по подготовке к сдаче экзамена САЕ.

При формировании:

1) гностических умений обучаемых особое внимание следует уделять заданиям, помогающим узнавать в тексте знакомые лексические единицы и грамматические структуры; вычленять ключевые слова и выражения, способствующие определению основного содержания текста и получению нужной информации; догадываться о значении незнакомых слов по контексту, ассоциациям, интернациональным словам и аналогиям; подбирать и систематизировать материал по конкретной теме;

2) проектировочных умений следует опираться в первую очередь на задания, способствующие соотнесению изучаемого материала с его практическим применением; прогнозированию и учету реакции собеседников на их речевые и поведенческие действия; выработке нескольких вариантов действий в ходе разыгрывания ситуации;

3) конструктивных умений выбирать упражнения, способствующие четкому и грамотному выражению мысли; членению текста на логические части с выделением главной мысли; выбору перефразы, а также обобщению, аннотированию, тезированию, реферированию и рецензированию текста; корректировке действий и содержания материала в ходе выполнения задания;

4) коммуникативных умений отдавать приоритет заданиям, позволяющим развивать навыки адекватного оценивания как собственных действий, так и действий собеседников; ведения беседы на разнообразные темы: вступления, прерывания, завершения разговора, изменения его хода и продолжения; аргументации своего высказывания и убеждения собеседника; адекватной реакции на вопросы и реакции собеседника;

5) организаторских умений ориентировать обучаемых на организацию групповой работы по решению практических задач.

Литература

1. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография/А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос. 2011.–288 с.

2. Гуськова М.В. Аттестация студентов на основе новых стандартов профессионального образования // Высшее образование сегодня. №8, 2011. С. 10–12.

3. Ефремова Н.Ф. Эвалюация как информационная основа управления качеством обучения // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–7. – С. 1489–1493.

4. Федоров В.А. Инновационные технологии в управлении качеством образования/В.А.Федоров, Е.Д.Колегова; под ред. Г.М.Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2002. – 76 с.

5. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2015. – №1. – С. 28–35.

6. Hawkey, R. (2009). Examining FCE and CAE. Studies in Language Testing 28. – Cambridge: Cambridge University Press.

7. Advanced Certificate in Advanced English with answers. Authentic Examination Papers from Cambridge Language Assessment. Cambridge English Official Preparation Material. – Cambridge: Cambridge University Press. – № 1. – 2015.

8. Anderson J.R. Cognitive Psychology and its Implications. 5th edition. – Basingstoke: Macmillan, 2000. – 532 p.

Levitskaya G.Yu., Levitskaya E. Yu.

FOREIGN LANGUAGE ASSESSMENT OF NON-LINGUISTIC SPECIALIZATIONS STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF CAE NEW FORMAT

The article considers some peculiarities of students' foreign language assessment in the framework of CAE. Much attention is given to critical review of CAE new format correspondence with certain evaluation principles and standards.

Keywords: international exams, new CAE format, evaluation.

Миняева М.В.,

студент,

Моголцыкова С.В.,

студент,

Аниол А.В.,

доцент, к.т.н., доцент кафедры психологии,

педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,

aanio1@miiv.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

НЕКОТОРЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В работе рассматривается влияние глобализационных процессов на национальные языки. Отражается связь глобализации с американизацией в языковом аспекте. Рассмотрены меры, принимаемые в разных странах, по сохранению культурной идентичности. Рассматривается влияние глобализации на русский язык.

Ключевые слова: глобализация, американизация, язык, носители языка, языковые меньшинства, официальный язык, международный язык, одноязычие, нейтральный язык.

С древних времен человечество стремилось преодолеть непонимание, вызванное различием языков и культур. Люди видели спасение в создании единого языка для преодоления барьера неприятия и негативных общественных процессов. Неоднократно предпринимались попытки по его созданию и использовались различные способы от комбинирования существующих языков до создания абсолютно нового нейтрального языка. Однако все они не увенчались успехом. Люди, за исключением немногих, таких как приверженцы эсперанто, не восприняли данную идею. Причину этого ведущие лингвисты видят в том, что язык, не может стать единым для всех народов, если он не имеет для этого исторических и культурных предпосылок.

Однако даже большое значение языка в научной, духовной и культурной сферах, его особые лексические и синтаксические свойства, а также другие характеристики не обуславливают его высокого положения на языковой карте мира. Приведенные выше факторы способны стимулировать только изучение языка, но они не могут повлиять на его распространение в

мире. Главным фактором, оказывающим решающее воздействие, является не что иное, как политическое влияние носителей этого языка.

В XVII – XVIII вв. Великобритания была ведущей колониальной державой, что обуславливало значимость английского языка как официального языка на всех колонизованных территориях. Он также являлся ведущим языком промышленной революции XVIII – XIX вв.

К XX в. его роль английского языка лишь усилилась: Соединенные Штаты Америки распространили свое влияние на экономическую и политическую сферы общественной жизни большого количества стран. Как следствие, Америка стала лидирующей мировой державой, и если она лишится этого статуса, то и миллионы приверженцев американской культуры направят свои взоры на нового лидера, переключившись на изучение другого языка. Сегодня преобладание английского языка совпадает с глобализационным процессом, что приводит к подавлению остальных языков.

По статистическим данным в настоящий момент самыми распространенными языками в мире являются, помимо английского, на котором говорят, по некоторым данным до 600 млн чел. следующие языки. Число говорящих на них приведено в скобках в млн чел.: Китайский (1213), Испанский (329), Арабский (221), Хинди (182), Бенгальский (181), Португальский (178), Русский язык (144), Японский (125), Немецкий (110), Французский (67,8).

Половина из всех языков мира, а это около 3.000, не изучается. В Северной Америке 149 из 187 языков коренных народностей забыты. В России 45 из 75 языков её народов (60%) канули в Лету. Примерно 1000 языков южноамериканских и 250 языков австралийских аборигенов исчезли с приходом англичан. И лишь на пяти из оставшихся 250-ти говорят менее 1000 человек (причём 90% из них не передаются следующему поколению). Эксперты в этой области, – например, директор Центра изучения исчезающих языков Майкл Краусс, – предрекают, что к 2050 г. исчезнет по меньшей мере половина всех языков мира, а к 2100 году исчезнет 90%. Возможно, что первые претенденты – почти исчезнувшие языки североамериканских народностей (от 1 до 100 носителей): Ahtna, Chiwere, Nan, Kansa, Koyukon, Lenape, Oneida, Salish, Tagish [1].

Стремясь повысить конкурентоспособность своих языков, страны прибегают к помощи правительственных организаций, активно их финансируя. Примером такой организации в Великобритании является Британ-

ский Совет, созданный специально для распространения английской культуры и языка в мире.

Таким образом, мир стоит на перепутье двух направлений: первое из них пророчит утрату культурного разнообразия и исчезновение языковых меньшинств под натиском одноформатности, что сулит потерю многовекового опыта, традиций и культурных ценностей большинства стран.

Второй путь предполагает сохранение меньшинствами своих языковых особенностей, культурного своеобразия и колоритности своего народа, успешно сосуществующая с господствующими в мире языками.

Глобализационный процесс неразрывно связан с доминирующим положением в мире американской культуры. Ее фундаментом является англо-американская концепция социума. Данная концепция предполагает абсолютное преобладание английского языка, что дает ему возможность называться всемирным языком.

В Америке и Великобритании исторически сложилось единство официального языка. До середины XX в. в Британии не принимались и насильственно подавлялись языки малых народов. В США не требуется принятие законодательных мер по закреплению государственного статуса за английским языком. Законодательные меры заменяются культурным и идеологическим давлением, которое проявляется в необходимости владения английским языком, как обязательным критерием получения гражданства. Меньшинства, знающие английский язык на низком уровне или не знающие его вовсе, но проживающие на территории США, никак не поддерживаются государством.

В период глобализации подобная политика заимствуется большинством стран. В Америке уже сейчас сложилась система, при которой одноязычие ассоциируют с процветанием и успехом, а необходимость изучения нескольких языков – с примитивностью и слаборазвитостью.

Безусловно, до мирового одноязычия еще далеко. Во многих странах мира английский язык признан только вторым.

Все чаще мы замечаем, что информационные технологии создаются на базе английского языка. На нем же на международных конференциях докладчики представляют свои работы. Международные конвенции проводятся на английском языке, без помощи переводчиков. Между тем, международная роль русского, немецкого, отчасти французского языков уменьшается.

Складывающаяся ситуация неоднозначна, ее можно оценивать с двух сторон. С одной стороны, распространение английского языка как интернационального воплощает давнюю мечту человечества о едином средстве общения.

Однако, с другой стороны, использование английского языка как второго родного языка ограничивает потребность людей в общении на родном языке; заставляет в обязательном порядке осваивать иностранный язык, не обращая внимания на разный уровень языковых способностей у людей.

Если рассматривать ситуацию с этой точки зрения, то открываются еще два проблемных аспекта (которых нет в случае использования нейтральных эсперанто и латыни). Во-первых, множество носителей английского языка находятся в более выгодном положении, поскольку они не нуждаются в дополнительном освоении иностранного языка. Не удивительно, что из всех высокоразвитых стран, США меньше остальных уделяют внимание изучению иностранных языков.

Во-вторых, английский язык не может не ассоциироваться с американской культурой и политикой, навязывание которых вызывает массу недовольства у многих народов.

По этому поводу ведущий европейский эксперт по билингвизму, научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Екатерина Кудрявцева высказала следующее: «Если существует один глобальный язык, который все изучают как иностранный, остальные языки уходят на задний план, в результате чего обедняется и межкультурное пространство. Навязываемый американский английский язык не обладает глубокой исторической наследуемой культурой. У этого языка просто нет такого целеполагания – передавать этнокультурное наследие» [2].

Таким образом, Е. Кудрявцева видит недостаток английского языка в скудности его культуры и малого исторического опыта. Многие лингвисты и культурологи поддерживают такую позицию. Язык является средством общения людей, способом связи между поколениями. Он передает накопленный опыт, культурные ценности и в то же время сам является важной частью культуры. Язык, претендующий на роль мирового, должен передавать всемирное наследие, с чем не в состоянии справиться английский язык.

Так же трудно не согласиться со вторым аспектом проблемы. В мире 251 страна, их жители в общей сложности говорят более чем на 4000 язы-

ках[3], и лишь для немногих из них английский язык является родным. Для всех остальных людей этот язык чужой и непонятный, однако, глобализация диктует свои правила, обязывая их осваивать международный язык. А те, кто по тем или иным причинам не в состоянии этого сделать рискуют оказаться на «дне» и выбыть из системы международных отношений.

Таким образом, глобализация является отражением ситуации сложившейся в многонациональных странах. Где носители официального языка находятся в более выгодном положении, в сравнении с теми, для кого он является вторым. Что вызывает неравенство, в результате которого на самом низшем уровне оказываются те, кто вовсе не владеют государственным языком.

Глобализация способствует сокращению суверенитета мировых держав. В частности, это выражается в большом количестве заимствований.

Ярким примером является Япония. Воздействие, которое оказывало США на Японию в конце 40-х гг. XX в. привело к большому числу заимствований американских слов. На их основе были созданы словосочетания и выражения на японском, не имеющие английских аналогов: «wan-man-basu» или «wan-man» автобус без кондуктора (один+человек+автобус), «no-airon» изделие, которое нельзя гладить» (нет+утюг), «no-mai-kaa-dee» день, когда рекомендуется воздерживаться от пользования личными автомобилями (нет+мой+автомобиль+день) [6].

Для таких слов была в японском языке есть отдельная азбука, называемая катаканой.

Несмотря на это, уровень знания английского языка в Японии достаточно низок. Его знают лишь те, кому он необходим в профессии.

Один из американских японистов опросил 461 информанта. Все они когда-то учили английский язык, но лишь 0,4% сказали, что пользуются им дома, 5% – что говорят на нем со знакомыми (включая иностранцев), 9% – что пользуются им в профессиональной сфере, а 54% заявили, что не знают его вообще [4].

Результаты могут показаться весьма удивительными, однако, английский язык также не распространен и в Венгрии, где всего 19% населения владеют им. Даже в области науки английский язык применяется не часто.

Некоторые страны считают престижным следовать направлению, заданному глобализацией, видят в ней путь к цивилизации и развитому обществу. Другие же опасаются негативного воздействия глобализации, ко-

торое может проявиться в утрате самобытности народа, его культурных ценностей, особенностей и традиций.

Именно поэтому, часть стран Европы противостоят процессу глобализации и американизации, в частности Франция; Германия же, напротив, видит в этом положительные стороны и активно идет на заимствования.

России только предстоит выработать позицию относительно данной проблемы. В нашей стране английскому языку далеко до звания второго официального, как впрочем, и в Японии, в Венгрии и в большинстве других стран. Однако можно отметить, что американизация в русском языке зашла дальше, чем в японском. Несмотря на то, что в русском языке гораздо меньше заимствований, отсутствует барьер, за пределы которого они не могли бы выходить. Американизмы могут просочиться во все сферы языка. В данный момент, существует множество мнений относительно того, к чему приведет американизация русского языка.

Следует отметить, что это одна из важнейших проблем, стоящих перед всем русским народом, для которого этот язык является родным. Русский язык – язык наших предков. На нем излагали свои мысли такие великие русские умы как Пушкин, Достоевский, Толстой и многие другие. Сейчас, обращаясь к их трудам, бывает больно видеть, как сильно изменилась наша речь. Русский язык засорен ненужными заимствованиями, в основном из английского языка. И сейчас, когда американизмы встречаются на каждом шагу, уже невозможно отрицать, что глобализация идет в ногу с американизацией. Хотя прежде, чем слепо следовать за новомодными течениями, необходимо подвергнуть их детальному критическому анализу, и, возможно, в некоторых случаях вовсе от них отказаться. В этом вопросе можно брать пример с Франции, которая оказывает весьма ощутимый отпор американизации своего языка.

Сегодня преимущества и недостатки глобализации очевидны. Но перспективы развития в этом направлении вызывают бурную полемику.

Согласно одной точке зрения, на пути американизации нет никаких препятствий, и со временем английский язык обретет статус второго родного во всех развитых странах. С другой – данная идея представляется весьма сомнительной. Воплотится ли в реальность мечта о едином языке, пока неизвестно.

Как бы сомнительна ни была эта идея, многим она кажется скорее пугающей. Как бы сильна не была древняя мечта людей о создании единого

языка для беспрепятственного общения во всех странах на всех континентах мира, она слишком разнится с глубинным стремлением всех народов общаться на родном языке. И даже если осознанно можно понять некую целесообразность иметь международный язык для упрощения коммуникационного процесса, подсознательно каждый народ будет противостоять экспансии чужеземного языка. И в этом нет ничего противоестественного, напротив такое поведение обуславливается самой природой человека.

Таким образом, можно отметить, что вопрос о принятии единого глобального языка сейчас не является достаточно актуальным. Особую актуальность сейчас приобретает проблема вымирания языков. Именно этому процессу следует противодействовать. Язык – огромный пласт культуры каждого народа, его роль трудно переоценить. Ситуация, когда приблизительно раз в две недели исчезает очередной язык, является трагедией для всего человечества.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения. Процессы глобализации, происходящие в мире тесно связаны с процессами американизации. Они ведут к утрате национального суверенитета и национальной идентичности стран, активно вовлеченных в эти процессы. Существует реальная угроза исчезновения языкового многообразия мира, которая не ограничивается только языками малых народов. Вопросы установления одноязычия и монокультурности пока не являются актуальными, но могут ими стать уже в ближайшее время.

Литература

1. Накорякова К. Вымирание языков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2007. – N 3. – С. 10–19.
2. Кудрявцева Е.Л. Русский язык в мире ст. 30.10.2015/ URL: http://ria.ru/abitura_rus/20151030/1310647937.html(дата обращения: 22.10.2015).
3. Меньшиков А.А. На Земле только люди говорят на разных языках. Единый мир интернет-газета/ URL: http://kabmir.com/novosti/na_zemle_tolko_ljudi_govorjat_na_raznyh_jazykah.html (дата обращения: 22.10.2015).
4. Крысин Л.П. Словообразование и заимствование // Лики языка. – М., 2000. – С. 143–147.

Minyaeva M.V., Mogoltsykova S.V., Aniol A.V.

SOME LINGUISTIC ASPECTS OF GLOBALIZATION

The article examines the impact of globalization processes on the national languages. It shows the relationship between globalization and Americanization in the linguistic aspect. The article discusses measures taken in different countries to preserve their cultural identity. It shows the influence of globalization on the Russian language.

Keywords: globalization, Americanization, language, native speakers, linguistic minorities, official language, international language, monolingualism, neutral language.

УДК 81.33

Никитина Е.С.

к.ф.н, доцент,

доцент кафедры психологии,

педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,

M1253076@yandex.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ОБ ОДНОЙ ФУНКЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДИАЛОГЕ

В статье говорится о том, что изучение иностранного языка позволяет человеку «остранить» свое видение мира через языковые конструкции и выйти в рефлексивную позицию в отношении своего родного языка. А это уже начало конструктивного диалога в межкультурной коммуникации

Ключевые слова: гипотеза Сэпира-Уорфа, язык, сознание, мышление, функции языка, знаковые системы, многоязычие, фрактальное видение

*«На предмет надо иметь именно 1000 точек зрения.
Это „координаты действительности»,
и действительность только через 1000 и улавливается»*

В.Розанов

Существуют такие проблемы в научном мышлении, к которым возвращаются в периоды кризисов и смены научных парадигм. Это проблемы-испытания, проблемы пробы сил для вновь возникающих парадигм познания. Решение этих проблем, как и чудесных задач в сказках, лежит в «ином» мире. Но без них не мыслится преемственность в развитии челове-

ческого сознания. К таким проблемам, без сомнения, относятся проблемы создания вечного двигателя, человеческого бессмертия, общения с иными цивилизациями, вечной молодости, происхождения языка и т.п. Эти проблемы очерчивают круги познанного и познаваемого. И на новом витке развития должны служить ориентирами движения: вперед, назад или по кругу.

К этому списку, на наш взгляд, можно добавить проблему лингвистической относительности Сэпира-Уорфа.

Приведем формулировку этой гипотезы в том виде, в каком это сделал Э. Сепир, выдающийся лингвист и учитель Уорфа.

«Человеческое существо живет не в одном только объективном мире, не в одном только мире социальной деятельности, как это обычно считается. В значительной степени человек находится во власти конкретного языка, являющегося для данного общества средством выражения. Было бы заблуждением считать, что человек приспосабливается к действительности абсолютно без участия языка и что язык есть просто случайное средство решения специфических проблем общения или мышления. На самом же деле «реальный мир» в большой степени строится бессознательно, на основе языковых норм данной группы... Мы видим, слышим и воспринимаем действительность так, а не иначе, в значительной мере потому, что языковые нормы нашего общества предрасполагают к определенному выбору интерпретации»[7].

Это утверждение поднимает ряд важных вопросов. У языка много функций. Это и социально-языковые, как-то: национально-культурная, этнообразующая, номинативная, основания искусственных языков и словесного искусства. Также индивидуально-языковые функции: социализации, мировоззренческая, инструментальная, идентификации с группой, самопрезентации, самоопределения и др. Гипотеза Сэпира-Уорфа делает акцент на мировоззренческой функции. Сепир утверждает, что весь опыт человека испытывает влияние того языка, на котором человек говорит. Не ясно, правда, какие именно аспекты языка являются здесь главными и какова сила этого влияния. Сначала Сепир утверждает, что мы находимся «во власти языка», а затем просто отмечает, что «языковые нормы... предрасполагают к определенному выбору интерпретации». Если первое утверждение весьма сильное, то второе – более слабое и может быть согласовано с теми аргументами, которые обычно приводятся в защиту гипотезы. Из

высказывания также вытекает, что различные языки должны оказывать различное влияние на мышление и опыт человека. Таким образом, Сепир вводит понятие лингвистического детерминизма: язык может детерминировать мышление. И лингвистической относительности: этот детерминизм связан с конкретным языком, на котором человек говорит [8].

Начав изучение других языков, люди, как правило, бывают поражены тем фактом, насколько они оказываются отличными от их собственного, родного языка. Это различие даже заставило многих ученых предположить существование некой «когнитивной реальности», соответствующей «языковой реальности».

Во-первых, языки сильно различаются по категориям, которые они выражают, и по конкретным языковым средствам, используемым для выражения этих категорий. Из переводческой практики известно, что большинство слов не имеет абсолютно точных переводных эквивалентов в других языках, потому что категории могут выражаться как лексически, так и грамматически. Например, чтобы говорить на английском языке, одного знания английских слов недостаточно. Необходимо научиться строить предложения – единицы мысли. Правилами, в соответствии с которыми отдельные слова превращаются в речь, сочетаясь в предложения, ведает грамматика. Сложность английской грамматики, для говорящих на русском языке, обусловлена различным строем этих языков. Русский язык в основном обладает синтетическим строем. Это значит, что грамматические формы слов и их связь между собой выражается изменениями в самом слове (окончаниями, суффиксами и т.п.). Отсутствие падежных окончаний в английском языке диктует жесткую структуру английского предложения, порядок слов в котором однозначно определен для утвердительных, отрицательных и вопросительных предложений. Однако стоит только приучить свой ум к неизменной структуре английского предложения, как из помехи она превратится в помощника. Неизбежно возникает и такой вопрос: между какого рода явлениями мы устанавливаем связь? К примеру, пытаемся ли мы связать языковые факты, которые мы обнаружили, с фактами восприятия или памяти, или социального поведения, или с чем-то еще? Уорфа больше всего интересовала связь как лексикона, так и грамматики с *Weltanschauung*, с общим видением мира, типичным для данной культуры, а поэтому ее иногда называют гипотезой «Язык – *Weltanschauung*». Сегодня она существует в двух формулировках, которые часто называют

«сильным» и «слабым» вариантом гипотезы Сэпира-Уорфа. В сильном варианте гипотезы утверждается, что язык определяет характер мышления и поведения; что язык есть основа для мышления, шире – сознания. В слабом варианте, который в той или иной форме популярен и в наше время, просто утверждается, что «языки различаются не столько своей *возможностью* что-то выразить, сколько той *относительной легкостью*, с которой это может быть выражено. История западной логики и науки – это не история ученых, ослепленных или введенных в заблуждение специфической природой своего языка, а скорее история долгой и успешной борьбы с теми изначальными ограничениями, которые накладывает язык. Там, где не годится обычный разговорный язык, изобретаются специальные подсистемы (например, математический язык). И тем не менее даже система силлогизмов Аристотеля носит черты греческой языковой структуры» [6: р. 122].

Остается еще один вопрос: какова природа этой связи? Лингвисты, исходя из профессиональной значимости своего предмета изучения, предпочитают утверждать, что язык каким-то образом определяет другие виды поведения, а не наоборот. Язык управляет мышлением, он прокладывает тропы конструкциям, по которым мышление движется.

Сепир выделял, правда, еще один вид каузальной связи, при котором как языковые, так и культурные формы определяются третьим, дополнительным фактором, например, топографией той области, где обитает говорящее сообщество. Исследователь приводит пример с индейца мипаюта, которые живут в пустыне и сталкиваются с необходимостью искать воду. Язык павиотсо дает возможность его носителям весьма подробно описывать топологические различия. Здесь мы имеем случай, когда окружающая среда определяет и языковые, и культурные связи с топологией местности [8]. Через практику или деятельность, добавим мы.

Лексический состав разных языков также подтверждает этот вид связи. Достаточно сравнить повседневный лексикон английских, американских и австралийских носителей этих родственных по происхождению языков.

Гипотеза лингвистической относительности подтверждает себя на «языках» животных: перекодирование их на человеческий язык всегда происходит в фонетической системе того языка, в которой они озвучиваются. Так, по-английски собака barks (лает), свинья grunts (хрюкает), мышь squeaks (пищит), петух crows (кукарекает), лягушка croaks (квакает), слон

trumpets (трубит), лошадь neighs (ржет), ягненок bleats (блеет), лев roars (рычит), корова lows (мычит) и т.д. По-французски собака aboie, свинья grognements, мышшь grincements, корова meugle, лягушка coassements, слон trompettes, ягненок bête, лошадь hennit.

Конечно же это вторичное наложение звуков родного языка на природные явления. Ведь не так у охотников, дрессировщиков, колдунов. Звукотражанию надо учиться, оттачивая свой слух под окружающий мир.

Но самое убедительное подтверждение гипотеза находит в практике перевода. До сих пор не существует единой теории перевода с одного языка на другой, да и самой деятельности надо обучаться не менее 4–5 лет, усваивая одновременно менталитет другого народа.

Гипотезе противоречат данные, полученные с другой стороны изучаемой связи, со стороны тех, кто занимался мышлением. Здесь связь между мышлением и языком не рассматривалась как естественная. Развивающееся мышление всегда конструировало языки для своего воплощения. Так, Декарт и его продолжатели строили лингвопроектирование как прескриптивную теорию, обосновывая систему лингвистических предписаний и принципиальных требований к языку, еще не получившему коммуникативной реализации, иначе, задавали нормы языка будущего. Такой язык должен был представлять собой «нечто вроде логического ключа человеческих понятий»[3], пользуясь которым можно было бы по некоторым правилам вывода чисто формальным путем получать новое знание, истинность которого заранее гарантируется логическим характером самого языка. По мысли Декарта, изобретение такого языка зависит от истинной философии, ибо иначе невозможно исчислить все мысли людей и расположить их по порядку. Декарт полагал, что идеи исчислимы. Логическое направление лингвопроектирования разрабатывалось в трудах Лейбница, Коменского, Кондильяка, Мопертюи, Кондорсэ и других известных ученых. Анализ логической стороны высказываний послужил стимулом для развития логики, а в более поздний период – для некоторых прикладных разделов науки, а именно: библиотековедения, документалистики, теории математических и энциклопедических словарей, в настоящее время – информатики и теории машинного перевода. Логика, как известно, всегда изобретает для собственных нужд «логические» языки [2].

И другое. Человечество создавало искусственные языки не только для обслуживания мышления, но и для коммуникативных потребностей. При-

чинами создания искусственных языков выступают: облегчение человеческого общения (международные вспомогательные языки от мобильного до эсперанто), придание художественным персонажам дополнительного реализма, лингвистические эксперименты, обеспечение коммуникации в вымышленном мире, языковые игры. Так, к началу первого десятилетия XXI века «художественные языки» стали достаточно распространенными в научно-фантастических и фэнтезийных произведениях, в которых задействован крайне ограниченный, но определённый словарь, указывающий на существование якобы полноценного искусственного языка. Такие языки используют персонажи в фильмах «Звездные войны», «Кин-дза-дза», «Властелин колец» (эльфийский язык), «Звездные врата», «Затерянный мир», «Игра престолов», «Аватар», в компьютерных приключенческих играх Dune и Myst.

Создавались и альтернативные звуковому коммуникативные языки. Истории известны случаи запретов, вводимых тиранами на разговорную речь. Так, когда один турецкий султан, желая предотвратить «утечку информации» из дворца, ввел практику отрезать евнухам языки, они создали язык жестов. Увидев, что его меры не эффективны, султан отменил жестокую процедуру.

Бессловные языки создавались первобытными охотниками, стремящимися не спугнуть животных голосом. Правда, исследователи отмечали, что альтернативные языки структурно зависят от устной речи. Они представляют переложение последней в иную кодовую систему.

Альтернативные языки использовались в обрядах и ритуалах, что определялось смыслом совершаемых действий. При инициации – смерть юноши и рождение мужчины – ни мертвый, ни только что рожденный не могут говорить. Когда умирали близкие родственники, считалось, что душа усопшего может быть привлечена знакомым голосом.

Альтернативные языки создавались монашескими орденами. Согласно уставу ряда монастырей в них запрещалась устная речь.

Как модификация альтернативного языка может рассматриваться коммуникация глухонемых. Но языки для них создавали слышащие. Вариациями такого общения являются чтение по губам и дактилология – азбука пальцев. В настоящее время известно более 40 дактилологических алфавитов. Международный же пальцевой алфавит был разработан лишь в 1963 году[5].

Итак, как только человек открывает семиотическую функцию знака – замещать реальные объекты и воздействовать с их помощью на других людей – он сразу превращается в «царя Мидаса». Все, к чему он прикасается, рукой ли, взглядом ли, мгновенно превращается в знак. Как видно из приведенных выше примеров знаковым «прикосновением» человечество овладевает достаточно рано.

Сознание человека вообще может функционировать только как полисемиотическое образование, поскольку обслуживается не только разномодальными анализаторами (слух, зрение, обоняние, вкус, такесика), но и разными телесными знаковыми системами: от танцев до живописи и музыки.

И потому проблема взаимоотношения языка и сознания может быть переформулирована как проблема взаимоотношений между знаковыми системами или, точнее, как роль языка среди других знаковых систем сознания.

Великий лингвист 20 века Эмиль Бенвенист выделял три типа отношений между семиотическими системами.

Первое отношение он определял как «отношение порождения», когда одна знаковая система может порождать другую. Обычный язык порождает логико-математический формализованный язык, письмо порождает стенографию, обычный алфавит – азбуку Брайля. *Отношение порождения* имеет место между двумя сосуществующими во времени различными, но однотипными системами, из которых одна строится на основе первой и выполняет какую-либо более частную и специальную функцию. Не следует путать отношение порождения с отношением деривации, которое предполагает эволюцию и переход во времени от одной системы к другой. История систем письменности дает множество примеров деривации.

Второй тип отношения Бенвенист обозначил как «*отношение гомологии*», устанавливающее корреляцию между частями двух семиотических систем. В отличие от первого это отношение не констатируется, а вводится на основании связей, которые можно обнаружить или установить между двумя разными системами. Характер гомологического соответствия может варьироваться, быть интуитивным или осознанным, субстанциальным или структурным, логическим или поэтическим. Пример, синестезия – психологический феномен восприятия, заключающийся в том, что раздражение одного органа чувств, вызывает специфические ощущения в другом органе чувств, незадействованном в данном конкретном случае. Характерным примером синестезии может считаться, так называемый – цветовой слух.

Бенвенист отметил, что такие «соответствия» есть у Бодлера, они организуют его поэтический мир и отражающую этот мир систему образов: «запахи, цвета и звуки отвечают друг другу». А вот соответствия, которые видит Панофски между готической архитектурой и схоластической философией, носят понятийно-логический характер [1].

Третье отношение между семиотическими системами определяется как «*отношение интерпретирования*». С точки зрения коммуникации это отношение фундаментальное – оно разделяет системы на две группы: системы артикулирующие (самочленящиеся) и имеющие тем самым свою собственную семиотику, и системы артикулируемые (несамочленящиеся), семиотический характер которых выявляется только при наложении на них матрицы какой-либо другой системы выражения. Эмиль Бенвенист таким образом вводит и обосновывает принцип, согласно которому язык есть интерпретант всех семиотических систем. Никакая другая знаковая система не располагает соответствующим свойством, с помощью которого она могла бы сама создавать свои категории и самоинтерпретироваться в соответствии со своими семиотическими отличиями, тогда как язык в принципе может категоризовать и интерпретировать все, включая и самого себя.

Именно семиологический подход кладет язык в основание человеческого сообщества. Язык есть то, что соединяет людей в единое целое, это основа всех иных отношений, которые, в свою очередь, лежат в основе общества. Отношение интерпретирования, являющееся семиологическим, противоположно отношению включения. Это отношение устанавливает взаимозависимость знаковых систем на основе их способности к семиотизации.

Необратимое отношение интерпретирования, которое включает в язык прочие системы, делает его порождающей и ведущей знаковой системой.

Можно предположить, что на новом, уже семиотическом витке, мы вновь возвращаемся к гипотезе Сепира-Уорфа. Однако не будем торопиться с выводами.

Зададимся вопросом: какие свойства языка позволяют ему через интерпретирование управлять другими знаковыми системами?

Э. Бенвенист на этот вопрос отвечал так: язык дает нам единственный пример системы, которая является семиотической одновременно и по своей формальной структуре, и по своему функционированию.

Иными словами, язык выполняет *семиотическое моделирование*, основу которого можно искать также только в его устройстве [1].

По мысли Бенвениста, такое в прагматическом отношении доминирующее положение языка есть следствие, а не причина его превосходства как означающей системы, и только семиологический принцип объясняет истоки этого превосходства. Язык передает значение специфическим способом, присущим только ему и не повторяющимся ни в какой другой системе. Он обладает свойством *двойного означивания*: один из которых называется *семиотическим*, а другой – *семантическим* способом. Семиотический способ означивания позволяет языку быть знаком самого себя.

Естественный язык есть единственная система, где означивание протекает в двух разных измерениях. В других системах означивание одномерно: оно имеет либо семиотический характер (символические или ритуальные жесты, например, жесты вежливости), без семантики; либо семантический (художественные способы выражения), без семиотики. «Привилегированное положение языка заключается в его свойстве осуществлять одновременно и означивание знаков и означивание высказывания. Отсюда и проистекает его главная способность, способность создавать второй уровень высказывания, когда становится возможным высказывать нечто означающее о самом означивании. В этой метаязыковой способности и лежит источник отношения интерпретирования, благодаря которому язык включает в себя другие системы» [1: 88–89].

Переходя к интерпретированию мы покидаем замкнутую сферу языка и оказываемся в мире текстов, в мире коммуникации. На целое речевое произведение идеи знаковости языка уже не распространяются. Будучи построенным из значений, текст окутан еще смыслами. Смыслы же не дискретные образования, они не членятся на отдельные элементы, и их нельзя сложить из этих элементов. Вступая в коммуникацию, люди (не лингвисты) обмениваются текстами, а не знаками, и, тем более, не языками.

Умению выстраивать текст на языке всегда было необходимо учиться. Риторические навыки были привилегией аристократов. Достаточно вспомнить переложенный Б. Шоу в пьесе «Пигмалион» античный сюжет о Галатее. В пьесе Б. Шоу рассказывает о профессоре фонетики Г. Хиггинсе, который на спор со своим другом берется обучить вульгарную, с диким прононсом лондонских трущоб уличную цветочницу манерам светской женщины так, чтобы на приеме у королевы она вполне могла бы сойти за герцогиню. Эксперимент блестяще удался, пари выиграно, но цветочница объявила бунт, результат которого драматург лукаво вынес за финальное

падение занавеса. Предложение профессора Хиггинса сделать из простой цветочницы даму света, только обучив ее правильному английскому, потерпело коммуникативную неудачу. Очевидно, что Эллочку Людоедку и А.С. Пушкина можно сравнивать не только по количеству употребляемых ими слов (30:30000), но и по структуре их сознания, по той картине мира, которая выстраивается, в том числе, и с помощью языка.

Сегодня люди не ограничиваются одним языком, но владеют 2, 3 и даже 6 языками свободно. Что приносит в сознание новый язык, язык другой культуры или субкультуры?

В «Исследовании развития познавательной деятельности» Дж. Брунер выделяет 5 источников влияния языка на интеллектуальное развитие. Во-первых, слова могут служить «толчком к формированию понятия». Значит, что само появление незнакомых слов толкает ребенка на поиски значения этих слов. Во-вторых, общение между взрослым и ребенком может способствовать ориентации и обучению ребенка, являясь важным источником знаний и опыта. В-третьих, школа создает потребности в новых видах использования языка – особенно свободного от контекста и специально отработанной сферы. В-четвертых, научные понятия вырабатываются определенной культурой и передаются только в вербальной форме. В-пятых, появление противоречий между разными способами репрезентации может стать источником интеллектуального развития» [цит. по 4].

Мы добавляем еще один источник развития сознания – это формирование через чужой язык, через удивления разнообразию, точки зрения, смысловой позиции в интерпретировании видимого. Только через разные способы кодировки опыта человек начинает понимать, что его «очевидность» есть всего лишь точка зрения. И возможны иные способы воспринимать мир. Это, в свою очередь, позволяет в диалоге с другими, расширять границы сознания, переходить к фрактальному видению, достраивая слепые пятна нашей умственной ограниченности. Как говорят англичане: «We are different. Enjoy the differences».

Литература

1. Бенвенист Э. Семиология языка//Общая лингвистика. –М.: Прогресс, 1974. – С.69 – 89.
2. Гусев Д.А. Удивительная логика.– М.: Энас. 2010. – 240 с.

3. Дрезен Э.К. За всеобщим языком (три года исканий). М.–Л., 1928. – С. 42.
4. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – 352 с
5. Фоли Дж. Энциклопедия знаков и символов. – М.: Вече, АСТ, 1997. – 432 с.
6. Hockett C.F. Chinese vs. English: An exploration of the Whorfian thesis. In: Hoijer H. (Ed.). Language in culture. Chicago, 1954.
7. Mandelbaum D. B. (Ed.) Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality, Berkeley and Los Angeles, 1958.
8. Sapir E. Language and environment. – «American Anthropologist», n.s., 14 (1912): 226–242.

Nikitina E.S.

ABOUT ONE FUNCTION OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE DIALOGUE

The article says that learning a foreign language allows a person to "defamiliarize" vision of the world through language constructs and reach the reflexive position in relation to their mother tongue. And this is the beginning of a constructive dialogue in intercultural communication

Keywords: Sapir-Whorf hypothesis, language, consciousness, thinking, functions of language, sign systems, multilingualism, fractal vision

Новикова В.Н.,

студентка,

lebe94@mail.ru,

Флёров О.В.,

заместитель заведующего кафедрой психологии,
педагогике и социально гуманитарных дисциплин,

olegflyoroff@yandex.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

О ПСИХОЛОГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье раскрываются психологические и педагогические аспекты межкультурной коммуникации как области гуманитарного знания. Особое внимание уделяется их взаимосвязи в контексте задач формирования личности в условиях современного поликультурного общества.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, личность, психология, педагогика, язык, восприятие, эмоции, стереотип, этноцентризм.

В последнее время очень много говорится о различных вопросах межкультурной коммуникации как диалога культур. Межкультурная коммуникация традиционно понимается как процесс взаимодействия и мотивированного им общения представителей разных этнических сообществ. При этом проблемы коммуникации актуализируются, если хотя бы один из коммуникантов вынужден общаться на неродном для себя языке. Именно поэтому на практике о межкультурной коммуникации говорят чаще всего применительно к изучению иностранных языков [4–5, 10–11], но диалог культур исследуется в науке далеко не только с позиций языка. В частности сегодня немало внимание уделяется социально-психологическим вопросам взаимодействия представителей различных культурных групп. Психологические аспекты межкультурной коммуникации связаны в первую очередь с психологией общения, то есть коммуникации в целом, а также с тем, какое отражение культура имеет на психике и на всех протекающих психических процессах и как она влияет на поведение людей в процессе межкультурной коммуникации. Теоретические трактовки общения в целом, его видов и уровней, функций, вербальных и невербальных

компонентов, его взаимосвязи с деятельностью и его структуры справедливости и для межкультурного общения в частности [12].

С практической точки зрения из вопросов психологии общения для межкультурной коммуникации наиболее актуальными являются проблемы природы коммуникативных барьеров и конфликтов и способов их преодоления. В широком смысле слова барьеры в психологии определяют как проблемы, которые возникают в процессе взаимодействия и препятствуют ему или снижают его эффективность. Барьерами в межкультурном общении часто принято называть трудности, обусловленные степенью межкультурных различий партнеров. Межкультурные барьеры невозможно элиминировать сразу в процессе общения.

Однако существуют множество классификаций межкультурных коммуникативных барьеров, основанных на разных принципах, возможно и потому, что единой трактовки межкультурного барьера как явления в межкультурной коммуникации пока не существует [8].

Чаще всего природа коммуникативных барьеров в межкультурном взаимодействии заложена в нас самих, поскольку определяется протеканием психических процессов человека. Одним из важнейших таких процессов в этом смысле является восприятие или межкультурное восприятие в контексте рассматриваемой проблематики. Оно отличается от межличностного тем, что ему присущи определённые динамические и содержательные характеристики. К динамическим характеристикам можно отнести высокую степень консервативности, устойчивости, ригидности межкультурных социально-перцептивных процессов по сравнению с межличностными. Содержательными характеристиками межкультурного восприятия являются высокая степень его оценочности и тесная связь его эмоциональных и когнитивных компонентов.

Механизм категоризации является одним из основных при межкультурном взаимодействии. Изначально ему присущ биполярный характер. Эта биполярность заключается в противопоставлении «Мы» и «Они», где «Мы» – положительный полюс, а «Они», соответственно, – отрицательный. Категоризация исключительно важна для восприятия, поскольку она облегчает понимание. Особенно хорошо это заметно при усталости, дефиците времени или эмоциональном возбуждении. Именно категоризация как особенность межкультурного восприятия лежит в основе такого явления как этноцентризм, которое занимает центральное место в проблеме вос-

приятия культур. Оно заключается в убеждении в априорном превосходстве одной культуры или этнической группы над другими. Разумеется, чаще всего это превосходство собственной группы субъекта. Этноцентрическому механизму межкультурного восприятия свойственна склонность оценивать людей и явления окружающего мира через призму норм и традиций собственной культуры. При этом последняя рассматривается в качестве всеобщего эталона. Этноцентризму также свойственно отношение недоверия или предубеждения к посторонним, которые находятся внутри социальной группы субъекта.

Восприятие культуры, таким образом, формирует отношение к ней и, следовательно, затрагивает эмоциональную сферу человека. Непривычные нормы, устои и обычаи не могут вызывать равнодушного к себе отношения, которое всегда сопровождается эмоциональным переживанием. От изначального эмоционального настроя зависит то, как будет протекать взаимодействие. Совершенно очевидно, что если иная культура изначально воспринимается негативно, то процесс общения будет сопровождаться только отрицательными эмоциями и чувствами (страх, неприязнь, недоверие, антипатия и т.д.).

Эмоциональный компонент присутствует в любом общении как взаимодействии, в том числе и межкультурном. Идеалом общения является коммуникация, которая побуждается мотивом аффилиации, то есть стремлением наладить и поддержать отношения с другими людьми, а также стремлением к контакту и сотрудничеству с ними. Установка контакта, таким образом, ключевой момент в межкультурном взаимодействии в любой сфере деятельности. Положительные эмоции побуждают человека к действиям, поддерживающим контакт с позитивным событием; отрицательные – к тем, что направлены на устранение контакта [3].

Проблемы протекания познавательных процессов в контексте межкультурного взаимодействия лежат в области психолингвистики, как дисциплины, находящейся на стыке психологии и лингвистики и изучающей процессы взаимоотношения языка, мышления и сознания. Наиболее актуальные вопросы при этом заключаются в том, как разные языки влияют на мышление представителей различных национальностей, какими способами представляются знания, используемые коммуникантами, а также каковы механизмы организации и концептуализации информации в процессах построения и понимания речевых высказываний [9].

Итак, психологические аспекты межкультурной коммуникации могут иметь перцептивный, эмоциональный и когнитивный характер. Перцептивные аспекты связаны с механизмом восприятия культур, эмоциональные – с влиянием процесса восприятия и последующего взаимодействия на эмоциональную сферу и настрой коммуниканта. Когнитивные аспекты затрагивают взаимосвязь культуры и мышления человека, при этом важнейшее место здесь занимает язык как отражение картины мира нации и как основное средство общения, посредством которого реализуется речь, взаимосвязанная с процессом мышления.

Психологические аспекты межкультурной коммуникации тесно взаимосвязаны с педагогическими. Согласно современным представлениям, для устранения коммуникативных барьеров психологического характера у человека необходимо формировать межкультурную компетенцию, ведущую к развитию межкультурной чувствительности. Целенаправленное формирование этих и других качеств международно ориентированной личности – важная педагогическая задача на современном этапе, для решения которой необходима институциональная система. Такой системой стало поликультурное образование. Поликультурная педагогика – относительно молодая область научного знания. Рассматриваемые ей проблемы были актуальны всегда, но научное осмысление они начали приобретать только во второй половине XX в. В нашей стране научные исследования в этой области стали проводиться только после распада СССР. Конечно, в советские годы, когда страна состояла из союзных республик, мы имели ещё большее национальное и культурное многообразие, чем сейчас. Это всегда отмечалось, но делалось скорее с идеологических позиций, чем с научных. Теперь принято говорить скорее о межкультурном, межнациональном и межэтническом взаимодействии, чем о дружбе народов. Современные термины носят научный характер и являются предметом комплексных гуманитарных исследований, однако, по сути своей означают то же самое, потому что достижение мира и взаимопонимания – важнейшая цель современного общества, с каких позиций она бы не рассматривалась.

Литература

1. Алехин И.А., Кудрявцев Ю.М., Чистяков В.В. Психолингвистические особенности коррекции недостаточного развития речи // Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 10–13.

2. Гусев Д.А. Удивительная логика. – Москва, 2013.
3. Карпова Ю.А. Эмотивно-эмпатийный компонент межкультурной коммуникации // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. – 2010. – №4. – С. 147–159.
4. Кондрашова О.А., Лазуткина Л.Н. Роль внеаудиторных форм обучения русскому языку в совершенствовании речевой компетентности иностранных военнослужащих // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 1. – С. 106–111.
5. Лазуткина Л.Н. Лингвopsихологические индикаторы профессионального отбора в вузе // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 2. – С. 156–164.
6. Пробин П.С. Поликультурное образование как социально-педагогическое явление в контексте проблематики межкультурной коммуникации // Человек и культура. – 2015. – № 1. – С.1–21.
7. Рыбакова Н.А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации // Филология: научные исследования. – 2015. – № 1. – С. 46–53.
8. Садохин А. П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры: журнал-обозрение, – 2008, – № 2. – С.26–32.
9. Чубукова Е.И. Когнитивные аспекты межкультурной коммуникации // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2010. Т. 190. – С. 221–228.
10. Флеров О.В. Основные лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации // Глобальный научный потенциал. – 2015. – № 8(53). – С. 26–28.
11. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена // Человек и культура. – 2015. – № 5. – С.77–91.
12. Швед Н.Г., Рибокене Е.В. Основы теории коммуникации. – Москва, 2014.

Novikova V.N. Flerov O.V.

ON PSYCHOLOGY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article reveals psychological and pedagogical aspects of intercultural communication as knowledge. Particular attention is paid to their interconnection in the context of issues of forming personality in contemporary multi-ethnic society.

Keywords: intercultural communication, personality, psychology, pedagogy, language, perception, emotions, stereotype, ethnocentrism.

УДК 316.77

Овчинников С.Ю.,

инструктор по работе с молодежью,

Аниол А.В.,

доцент, к.т.н., доцент кафедры психологии,

педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,

aanio1@mui.v.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В ЭКОНОМИКЕ И БИЗНЕСЕ

В статье рассматриваются вопросы развития межкультурной коммуникации в сфере экономики и бизнеса. Рассматриваются причины появления большого числа англоязычных заимствований в области экономики и бизнеса. В качестве основной из них рассматривается принятие в 90-е годы XX века англо-американской экономической модели и схем ведения бизнеса, попытка введения чужих культурных ценностей в культурное пространство страны.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, термин, культурные ценности, язык.

С конца 80-х годов прошлого века русское языковое пространство в мире стало быстро уменьшаться: в результате горбачевской политики Советский Союз сначала лишился своих зарубежных союзников, а затем и сам был разрушен. Русский язык утратил свои позиции в Восточной Европе и во многих районах мира как язык международного и межнационального общения. Изучавшийся раньше как иностранный язык в школах и

университетах этих стран, он уступил свои позиции английскому языку. Дальнейшее сужение языковой среды русского языка происходит и в наши дни, ярким примером являются события на Украине.

Кроме того, с конца XX века русское языковое пространство внутри страны (оставшейся ее части) подвергается экспансии иноязычной специальной экономической терминологии, без которой сегодня невозможно представить межкультурную коммуникацию: бармен, бартер, бизнесмен, бренд, брокер, ваучер, дизайн, дайджест, маркетинг, менеджер, фьючерсный контракт, приватизация, конверсия, чартер, трансфер, инвестиции, конверсия, дистрибьютер, листинг, консалтинг, лизинг, оффшор, роуминг, рейтинг, мониторинг, промоутер, холдинг, шоу-бизнес [3].

В связи с появлением в повседневной жизни множества западных импортных товаров и видов услуг возникли такие слова, как супермаркет, гипермаркет, бутик, лэйбл, консалтинговые услуги, секонд-хэнд, и другие. Поток англо-американской лексики наводнил русский язык новой терминологией. Многие из приведенных терминов были заимствованы и введены в обращение давно, но использовались преимущественно специалистами. Однако затем узкоспециальная терминология вышла за пределы ограниченной среды профессионалов и начала употребляться в прессе, на радио и телевидении, в публичной речи политиков и бизнесменов.

Заимствование американской системы ценностей, экономической модели сделал частое употребления англоязычной лексики признаком причастности к этому процессу, подменил собою профессионализм, формируя уже не «образ», а «имидж» политика, экономиста, чиновника. Таким образом, рассматривая причины появления большого числа англоязычных заимствований в области экономики и бизнеса, в качестве основной из них можно считать принятие в 90-е годы XX века англо-американской экономической модели и схем ведения бизнеса, попытка введения чужих культурных ценностей в культурное пространство страны.

Развитие в различных сферах науки, культуры и бизнеса создает необходимость в создании специальных терминов для обозначения изучаемых объектов. Это происходит в разных языках по-разному, но это универсальное явление. Бизнес оказался в центре межкультурной коммуникации в конце XX века. Активизация деловых и коммерческих связей с зарубежными странами, вызванная разрушением собственной экономики, и замены товаров, произведенных в стране на импортные, расширила контакты и связи

носителей русского языка с зарубежными партнерами. Это оказало существенное влияние на русскую лингвокультуру. Общеизвестно, что многозначность часто характерна для лексики самых разных языков, однако в системе терминов этого обычно не наблюдается, т.к. термины предполагают точную и определенную характеристику предмета или явления.

Осуществление международных связей ставит вопрос о взаимопонимании людей разных социумов, разных цивилизаций [6].

Общность терминологии в каждом отдельном языке, дает предпосылку понимания сути дела при изучении специализированной литературы, хотя бы и написанной на неизвестном для читателя языке. Межкультурная коммуникация активно развивается в сфере бизнеса, поэтому особо важными являются направления, связанные с изучением бизнес-терминологии.

Заимствование терминов оправдано в некоторых случаях. Например, в русском нет соответствующих понятий: бэйдж, винчестер, дисплей, интерфейс, картридж, ксерокс, ноутбук, принтер, сканер, курсор, модем, драйвер, сайт, чат, клип, органайзер, степлер, файл, факс и других [3].

Иногда это более удобный способ обозначения словосочетаний, сокращающий фразу.

Терминология как совокупность терминов составляет часть специальной лексики. Термины, которые наиболее часто употребляются в общении специалистов определенной области знания, являются особыми когнитивными структурами. В термине накапливается информация, которой человек пользуется в определенных ситуациях для достижения конкретных целей. Термин находится под постоянным контролем тех, кто им пользуется. Поэтому в области научных терминологий элемента стихийности, произвольного возникновения лексем и морфем, гораздо меньше, чем вообще в языке. История возникновения термина сообщает некоторый комплекс страноведческой и культурологической информации [3].

Процесс развития французской, немецкой, английской терминологической системы необходимо рассматривать вместе с процессом исторического развития самих этих стран, становления и развития национального, литературного и научного языка. С активизацией деловых, торговых связей, расцветом зарубежного туризма все более важным условием для осуществления межкультурной коммуникации является знание терминологических систем в таких областях, как вычислительная техника, экономика, финансы, коммерция и т. д.

Современные концепции межкультурной коммуникации опираются на традиции культурной антропологии, сравнительного культуроведения, цивилизационных исследований, используют выводы и методические подходы социологии культуры, социолингвистики, социальной психологии, теории коммуникации, социальной информации и других. Изучая иностранный язык, человек приобщается к культуре, которую представляет этот язык. Именно через иностранный язык как средство межкультурной коммуникации происходит приобщение к ценностям иноязычной культуры, к богатству культурного наследия и осмысление ценностей своей национальной культуры [2].

Многие исследователи отмечают, что язык формирует характер и отражает особенности менталитета своего носителя. Без оптимальной культурно-лингвистической связи, говорящий на иностранном языке не будет способен понять процесс мышления носителя языка потому, что язык и мысли тесно связаны между собой. Успешный международный бизнес не возможен без существенных знаний иностранного языка и культуры. Язык и культура так сильно переплетены, что оптимальный межкультурный международный бизнес невозможен без обширных знаний иностранного языка и основ межкультурной коммуникации. Ведение профессиональной беседы с носителем языка устно или письменно предполагает достаточно высокий уровень знания этого языка. [1]

Недостаток языковых навыков устанавливает определенные ограничения на действенность межкультурной деятельности. Также, как и узкие методы учения и обучения дают языковые навыки без культурных. Любая из этих крайностей создает барьер для бизнеса потому, что любые сделки или деловые сообщения насыщены лингвистическими и культурными особенностями. Изучая иностранный язык, человек приобщается к культуре его носителей. Ведя бизнес в межкультурном пространстве, общаясь с представителями различных национальностей, человек не может знать столько иностранных языков, сколько у него может быть деловых партнеров из разных стран мира. Здесь на помощь приходит международный язык или язык международного общения.

В последнее время функции такого языка все чаще берет на себя английский язык. Это обусловлено целым рядом причин. Сначала распространению английского языка способствовала активная колонизационная политика Великобритании. В начале прошлого века, к концу «Викторианского»

периода, Британия с колониями составляла империю, над которой «никогда не заходило солнце», то есть занимала территории во всех 24 часовых поясах. Во всех этих колониях английский становился либо единственным языком общения или официальным языком и языком межнационального общения для племен и народов, населявших колониальные владения. Кроме того, английский язык и английская культура активно продвигались за рубежи Британии усилиями специально созданного для этих целей Британского совета.

Общаясь на одном языке, деловые партнеры будут "подчиняться закономерностям и правилам этого языка, а, значит и той (теперь общей для них) культуре, которую этот язык представляет", что является главным обстоятельством, способствующим взаимопониманию. Имея нескольких деловых партнеров, бизнесмену достаточно знать только один язык – язык международного общения. И являясь зеркалом и орудием культуры одновременно, единый язык ставит всех общающихся в единые рамки, в рамки своей культуры. Успешный международный бизнес невозможен без существенных знаний и иностранного языка, и культуры страны, где ведется бизнес [2].

Можно отметить, что терминологическая лексика является особым слоем специально создаваемой лексики, которая способствует развитию науки, культуры и бизнеса. Использование бизнес-терминологии в речи характеризует говорящего в социальном плане более высоко, подчеркивает уровень информированности, претендует на превосходство по отношению к своим коллегам [4].

Чрезмерно частое употребление иноязычной по происхождению лексики в области бизнеса и экономики можно объяснить желанием создать впечатление успешного внедрения чужой культуры ведения бизнеса и модели экономики в нашей стране.

Знание и владение терминологией бизнеса способствует развитию личности обучаемого и облегчает процесс межкультурной коммуникации с представителями различных социумов [5; 7].

Авторы считают, что в данной работе новыми являются положения о чрезмерном насыщении русского языкового пространства англоязычными заимствованиями, расширение применения терминов, англоязычных по происхождению, за пределами узкой среды специалистов в широкой аудитории за счет активного употребления в СМИ. Это продиктовано попытками создать видимость успешного внедрения чужих культурных ценностей, моделей экономики и схем ведения бизнеса в наше культурное пространство.

Литература

1. Актуальные проблемы межкультурных коммуникаций в современном мире. Монография. Полякова Е.И., Аниол А.В, Флеров О.В. и др. /под ред. Рыбаковой Н.А., Гатиатуллиной Э.Р., Флерова О.В. Моск.ун-т им. Витте. – М.: изд. МУиВ, 2015. – 189 с.

2. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и ее роль в процессе обучения бакалавров и магистров //Вестник Московского университета им. Витте. Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – №4, – С.54–61.

3. Жаркова Т.И. К вопросу о межкультурной коммуникации в сфере бизнеса <http://festival.1september.ru/articles/410104/> (дата обращения: 22.10.2015).

4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни// Русский язык в конце XX столетия. – М.,1996.

5. Полякова Е.И. Социокультурная, коммуникативная и профессиональная составляющие языковой подготовки будущих специалистов. Альманах современной науки и образования. – 2015. – №2 (92). – С. 100–102.

6. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 3: Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3(6). – С. 52–62.

7. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2015. – №1. – С. 28–35.

Ovchinnikov S.Y., Aniol A.V.

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ECONOMICS AND BUSINESS

The article discusses the development of intercultural communication in the field of economics and business. It shows the causes for appearing of a large number of English borrowings in economics and business. The main one of them is considered to be the adoption of the Anglo-American economic model and business schemes, an attempt to introduce foreign cultural values in the cultural space of the country in 1990s

Keywords: intercultural communication, the term cultural values and language.

Пологих Е.С.,

аспирантка

pologihk@mail.ru,

Флёров О.В.,

заместитель заведующего кафедрой психологии,
педагогике и социально гуманитарных дисциплин,

olegflyoroff@yandex.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗГЛЯДОВ НА ЯЗЫК И РЕЧЬ В ЛИНГВИСТИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

В статье раскрываются взгляды известных лингвистов и психологов на язык и речь. Язык и речь показаны в диалектическом единстве, однако между ними проводится как сущностное, так и функциональное разграничение

Ключевые слова: язык, речь, психология, лингвистика, единство

В последнее время очень много говорится о коммуникативном обучении иностранным языкам, что актуализирует вопрос о соотношении языка и речи не только в теории, но и в практики. В методике обучения иностранным языкам интерес к психологическим аспектам данного процесса далеко не нов. Еще в 1960-е годы в лингвистике, а затем и в лингводидактике стали исследоваться экстралингвистические условия и обстоятельства общения. Такой подход стал фактически альтернативой распространённой в середине XIX века в лингвистике идее системности и основанного на ней «уровневого» или «структурного» обучения неродному языку, которое полностью копировало структуру самого языка и его образ.

С тех пор за полвека в обучении иностранным языкам произошли существенные изменения. С развитием исследований в области психолингвистики во главу угла встало такое понятие как «коммуникативная компетенция», которое означает по сути способность к речевому общению.

Был выдвинут тезис о том, что развитие коммуникативных способностей не может ограничиваться только языковой компетенцией, которая подразумевает знание средств и правил конкретного языка. В результате этого появилось (и до сих пор появляется) огромное количество методик,

подходов и технологий преподавания иностранного языка, в том числе и авторских. Они различаются, но всех их объединяет ярко выраженная прагматическая направленность, ориентированность на коммуникацию и речевую деятельность.

Между тем представляется, что сегодня в отечественной теории и особенно в практике обучения иностранным языкам наступил определённый кризис. Многочисленные новые методики, казавшиеся панацеей от «скучной» грамматики, не дают принципиально лучшего результата, чем советское обучение, тем более что сегодняшнему поколению изучающих языки людей созданы для этого значительно более благоприятные условия: телекоммуникационные технологии и открытость страны.

Сегодня идея коммуникативности и практического владения иностранным языком является «визитной карточкой» любых языковых курсов, любого частного преподавателя. Она отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте для всех уровней образования и соответственно стоит в основе образовательных программ учебных учреждений. В то время как изучают по этим программам иностранный язык все, по-настоящему хорошо говорят на нём до сих пор очень немногие (если не считать тех, кто имеет постоянную практику общения за рубежом).

В связи с этим представляется, что только дидактического и методического осмысления данного педагогического процесса для повышения его эффективности недостаточно, а методы, формы и средства обучения следует всё больше рассматривать через призму психологии.

В данной статье предпринимается попытка проанализировать трактовки понятий «язык», «речь» и «общение» и уточнить их соотношение применительно к проблемам обучения иностранным языкам на современном этапе развития методики их преподавания, а также оценить современные тенденции в обучении иностранным языкам сквозь призму данного соотношения.

Язык и речь неразрывно связаны и находятся в диалектическом единстве. Между тем в теории и практике обучения иностранному языку существуют два чётких подхода: обучение от языка к речи, которое у нас принято называть традиционным, классическим, грамматико-переводным (эти термины в обиходе употребляются синонимически, что несколько спорно) и обучение от речи к языку, которое называется коммуникативным.

В первом случае задача – сформировать знания о языке как о системе, а во втором – «обучить общению на языке» и «обучить речи на иностранном языке», причём эти фразы употребляются по сути тоже синонимично, словно речь и общение тождественны, хотя это, разумеется, не так, что будет показано ниже.

Язык без речи «мёртв». Как система знаков и правил он без неё может существовать только абстрактно. Учитывая, что мёртвый язык тот, который более не является средством общения социальной группы людей, представляется весьма спорной точка зрения о том, что язык умирает, когда умирает последний его носитель. Представляется, что язык фактически мёртв уже, когда его знает всего один человек. Он как система находится лишь в его сознании, этому человеку не с кем на нём общаться.

В лингвистике впервые язык и речь были противопоставлены Ф. де Соссюром [1]. Этот швейцарский лингвист понимал язык как систему знаков, соединяющую смысл и акустический образ, а речь – как акт воли и понимания. Соссюром выделяется также речевая деятельность, однако, не даётся чёткого её определения.

Это понятие, базируясь на идеях де Соссюра, уточнил другой знаменитый языковед А.А. Реформатский [2], правда, он употребляет понятие «речевой акт», трактуя его как индивидуальное и каждый раз новое употребление языка. Речь же, по его мнению, не является ни языком, ни отдельным речевым актом, а представляет собой все разные формы применения языка в различных ситуациях общения.

Для А.А. Реформатского язык относится к речи как социальное к индивидуальному, в то время как для А.И. Смирницкого – как потенциальное к реальному [3].

У В. Гумбольдта различие языка и речи основывается на идее о том, что даже если люди говорят на одном языке в широком смысле этого слова, у каждого язык всё равно свой. Этим он мотивирует необходимость изучения живой речи и речи отдельного индивидуума. Гумбольдт считал речь абсолютно свободной и не загнанной в рамки языка [4]. Идеи Гумбольдта были развиты младограмматиками, только они вообще признавали лишь существование индивидуального языка.

Л.В. Щерба [5] выделял три аспекта явления, которое он сам назвал языковыми явлениями. Первый аспект составляют процессы говорения и понимания, или «речевая деятельность». Второй аспект – это «языковая

система», или сам «язык», который определяется грамматикой и словарём. Третий аспект представляет собой «языковой материал», под которым Щерба понимал совокупность всего говоримого и понимаемого в данной обстановке.

Однако некоторые лингвисты, например, Р.О. Якобсон отождествляли язык и речь [6]. Такое представление подразумевает, что речь вообще не может содержать никаких сущностных характеристик, которых нет в языке, кроме тех, которые относятся к закономерностям сочетания языковых элементов. Таким образом, речь по сути исключается из предмета исследования лингвистики. Такой взгляд на речь характерен в целом для лингвистика конца XIX – начала XX века, когда язык рассматривался как застывшая система, взятая в абстракции от реальной речевой деятельности.

Так или иначе, лингвисты смотрят на соотношение язык–речь в основном через призму языка и понимают речь в большинстве своём как реализацию языковой системы. В психологии же гораздо большее значение имеет соотношение речи и мышление, но его изучение не может обойти мимо вопрос о роли слова и его значения, который напрямую связан с языком. Так, С.Л. Рубинштейн считал, что только речь может иметь психологический аспект [7]. Психологический подход к языку же есть ничто иное как неправомерная психологизация языковедческих явлений, поэтому применим в науке он быть не может.

Но даже в таком контексте язык в психологии вопросы языка остаются в поле исследования. Л.С. Выготский, например, видел центральным в проблеме мышления и речи именно вопрос об отношении мысли к слову. Слово представляется ему единством звука и значения и содержит все основные свойства, которые присущи речевому мышлению в целом. Оно является некой переменной, соединяющей мышление и речь, а его значение можно рассматривать как явление речевое, так и относящееся к области мышления [8]. Выготский исследовал «живое» слово как единицу языка, которое с внешней стороны имеет отнесённость к предмету, а с внутренней – является обобщением группы или класса предметов.

По Выготскому мышление и речь имеют разные корни, но «объединены» значением слова. Мышление связано со способностью человека овладеть смыслом слова, в то время как речь имеет социальное происхождение. Это точка зрения оспаривалась многими, в частности другим известным отечественным психологом и философом П.П. Блонским [9],

тоже исследовавшим внутреннюю речь и считавшим, что невозможно мыслить без речи, которая имеет с мышлением один корень – практически деятельность. Он полагал, что значения слов формируются при помощи их многократного повторения и запоминания.

Отечественный лингвист А.А. Потебня считал, что язык вовсе не обязательно совпадает с мыслью, поскольку творческая мысль не всегда выражима словом и может совершаться без него [10]. Потебня полагал, что в середине человеческого развития мысль может быть связана со словом, но в начале она, вероятно, еще не «доросла» до него, а на высокой степени отвлеченности «покидает» его, поскольку оно более не удовлетворяет её требованиям.

Как мы видим, у лингвистов и у психологов нет единого мнения о соотношении языка и речи. С другой стороны, очевидно, что они в той или иной степени взаимосвязаны, однако, эта степень и характер взаимосвязи – вопрос не однозначный.

Проанализировав взгляды учёных, мы можем прийти к следующим выводам:

- 1) язык объективен и социален, речь субъективна и индивидуальна;
- 2) язык является объектом идеальной и материальной природы, речь материальна, в то время как о её идеальной стороне говорят как о внутренней речи;
- 3) язык представляет собой социально-культурное достояние и является системой знаков, регулирующей нормами, в то время как речь – это функциональная система, где в речевых актах допускаются элементы случайного, а иногда даже и преднамеренного нарушения норм;
- 4) языком фиксируется картина мира данной культуры, а речью – индивидуальный опыт;
- 5) язык по природе не целенаправлен, но функционален, а речь по природе интенциональна;
- 6) в отдельно взятый период существования язык стабилен, а речь всегда является динамичной;
- 7) язык имеет уровневую организацию, а речь – линейную. Она существует в устной и письменной форме.

Таким образом, язык – нечто большее, чем просто система знаков и кодов: он осмысливается также и социально, и философски, и психологически. Такое осмысление вылилось в идеи теоретической лингводидактики

о формировании языковой личности, о языковом образовании как ценности, о межкультурной парадигме обучения и многие другие.

Литература

1. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. – М.: Либроком, 2011. – 256.
2. Реформатский А.А. Введение в языковедение/Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
3. Смирницкий А.И. К вопросу о слове // Труды Института языкознания АН СССР. – М., 1954.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
6. Jakobson R Linguistics and Poetics II Style in Language I Ed by Th. Sebeok. – Cambridge, Mass., 1960.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
9. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
10. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 613 с.

Pologikh E.S. Flerov O.V.

COMPARATIVE ANALYSIS OF VIEWS ON LANGUAGE AND SPEECH IN LINGUISTICS AND PSYCHOLOGY

The article reveals views on language and speech in linguistics and psychology. Language and speech are shown in dialectical unity however differentiated both essentially and functionally

Keywords: language, speech, psychology, linguistics, unity.

Полякова Е.И.,
к.пед.н., доцент,
доцент кафедры иностранных языков,
EIPolyakova@mephi.ru,
Национальный исследовательский
ядерный университет «МИФИ», г. Москва

ПРИОБРЕТЕНИЕ СТУДЕНТАМИ НАВЫКОВ И ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕРЕЗ ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Включение России в общемировые процессы глобализации и интернационализации, как подчеркивается в статье, обусловило изменение образовательной стратегии в изучении иностранных языков, и подготовка будущего специалиста уже невозможна без освоения студентами знаний и опыта межкультурного взаимодействия, которые позволят специалистам осуществлять успешную профессиональную деятельность в поликультурной среде. Результаты проведенного эксперимента показали, что использование интерактивных методов на занятиях по иностранному языку, и прежде всего ролевых и деловых игр, очень эффективно для приобретения студентами культуроведческих и социокультурных знаний и умений, а также навыков общения на межкультурном и межнациональном уровне.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, интерактивные методы обучения, деловая игра, социокультурные знания, коммуникативные навыки.

Взаимодействие культур, наблюдаемое в постоянно обновляющемся мире, обеспечивает успешное развитие политического, экономического и социального потенциала современного общества. Политика открытого бизнеса и образования дает возможность многим гражданам учиться и работать в зарубежных странах, принимать иностранцев у себя, и представители разных этнических групп все больше вовлекаются в процесс межкультурного взаимодействия. Однако, как показывают исследования, в то время как сам бизнес становится глобальным, способ ведения бизнеса в каждой стране имеет отчетливые местные черты, и сегодняшний специалист, работающий в интернациональной среде, должен понимать менталитет других так же хорошо, как он понимает свой. В связи с этим проблема формирования у молодого поколения навыков межкультурного общения и приобретения опыта межкультурного взаимодействия очень актуальна для

России, в особенности для мегаполисов и крупных городов, где в системе высшего образования обучаются студенты с разными культурно-нравственными ценностями, что отмечается многими российскими лингвистами, дидактами, психологами и педагогами [4, 5].

Опыт межкультурного взаимодействия можно определить как совокупность межкультурных знаний, умений, навыков и отношений, охватывающих сведения о природе культурных универсалий, их наполнении в различных культурах; механизмах отражения культуры в языке и речи; психологических особенностях межкультурного общения, а также предполагающих умения ведения переговоров в соответствии с культурными нормами представителей иных культур с целью понимания общего значения происходящего.

Особенности подготовки студентов к осуществлению межкультурного взаимодействия рассмотрены в работах Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова, И.И. Халеевой, Н.А.Рыбаковой и ряда других исследователей [3,8,12]. Многие российские ученые, педагоги и методисты, например, И.А. Зимняя, С.Г. Тер-Минасова, Т.С. Самохина [6, 9, 10], исследуют дидактические и психологические аспекты подготовки к межкультурному взаимодействию и влияние культурных представлений на характер и результаты общения. Ряд научных трудов посвящен специфике межкультурной коммуникации и проблемам формирования у студентов межкультурной компетенции и межкультурной грамотности [1, 11].

В системе российского высшего образования появились новые методические концепции, ориентированные на подготовку специалистов, способных эффективно включаться в межнациональное и межкультурное взаимодействие. В преподавании иностранных языков акцент сместился в сторону культураносной функции языка, то есть в сторону повышенного внимания к языку как части культуры, что привело к возникновению социокультурной парадигмы, в контексте которой обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур в общем формате межкультурной коммуникации [2, 7]. Аналогичный подход наблюдается и в других неанглоязычных странах. Например, С.Е. Катана отмечает, что румынские педагоги придают большое значение «культурной составляющей при обучении иностранному языку, заставляя студентов задуматься о том, как происходит это «у нас» и «у них», в чем отличия в поведении, реакции представителя другой культуры в той или иной ситуации» [13, с. 344].

Как российские, так и зарубежные исследователи отмечают также, что простое усвоение лингвистических знаний при изучении иностранного языка не дает гарантий национального и интернационального понимания мира, указывая на важность приобретения межкультурных знаний и навыков в эпоху глобализации; пишут о том, что коммуникативные навыки и умения необходимо дополнять интеркультурным содержанием; что использование иностранного языка как способа овладения специальными знаниями, приобщения к культуре различных народов способствует осознанию принадлежности не только к своей стране, но и к глобальному культурному сообществу [1, 12, 14].

Согласно госстандарту высшего профессионального образования, реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. К интерактивным методам относятся такие технологии обучения, как деловые и ролевые игры, учебные дискуссии, кейс-задания, разборы конкретных ситуаций, групповые обсуждения и др. В этом ряду особое место занимает учебно-познавательная деловая игра. Она представляет собой целенаправленную организацию учебно-игровых взаимодействий студентов в процессе моделирования ими учебной, профессиональной или социокультурной деятельности. Отметим, что деловая игра аккумулирует в себе элементы различных форм и методов обучения (конкретную ситуацию, разыгрывание ролей, дискуссию), не ограничивает выбор объекта имитации, предполагает введение спонтанно возникающих ситуаций. Деловые и ролевые игры используются в педагогической практике уже не одно десятилетие в разных странах. Например, они использовались педагогами с целью закрепления и усвоения пройденной лексики и активизации в речи грамматических конструкций; для развития коммуникативных навыков и повышения мотивации к говорению на иностранном языке.

Нами была поставлена цель: выявить, эффективно ли использование интерактивных методов на занятиях по деловому английскому языку в процессе обучения студентов нелингвистического вуза навыкам межкультурной коммуникации и приобретения ими опыта межкультурного взаимодействия.

Задача экспериментальной работы заключалась в том, чтобы сформировать у студентов ценностное отношение к иностранному языку как значимому фактору межкультурного взаимодействия. Развитие коммуника-

тивных умений обеспечивалось развитием лингвистических и дискурсивных знаний, а также развитием социокультурных и социальных знаний и умений. К социокультурным были отнесены лингвострановедческие знания и умения (невербальные средства общения, лексика и др.), страноведческие (природно-климатические, экономические, исторические, социальные и др.) и культуроведческие (традиции, обычаи, национальный характер и др.) знания. Социальные знания и умения – эффективное общение, управление конфликтами, толерантность и др.

В ходе эксперимента использовалась совокупность взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ, беседы со студентами, педагогическое наблюдение, опросные методы, сравнительно-сопоставительный анализ.

Экспериментальная работа проводилась со студентами второго курса в течение одного учебного года. Чтобы можно было провести сравнительный анализ, были взяты две экспериментальные и две контрольные группы студентов. Одна экспериментальная группа состояла из студентов-экономистов, другая – из студентов-менеджеров, в каждой группе по 12 человек. В контрольные группы было отобрано такое же количество студентов, обучающихся по тем же специальностям. Необходимо отметить, что изначально студенты во всех этих группах имели примерно равные по уровню развития признаки сформированности навыков и опыта межкультурного взаимодействия (таблица 1).

В таблице дается характеристика каждого из десяти признаков на трех уровнях развития. В процессе формирования у студентов опыта и навыков межкультурного взаимодействия осуществлялся их переход с одного уровня на другой, что целенаправленно фиксировалось преподавателем. На основе развития отдельных признаков отмечалось развитие интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия, что способствовало приобретению студентами навыков и опыта общения в поликультурном пространстве.

Первоначальный «срез» данных, характеризующих развитие признаков сформированности опыта межкультурного взаимодействия, у студентов экспериментальных и контрольных групп был проведен в начале сентября, второй «срез» – в конце первого семестра, а третий срез – в конце второго семестра. В течение данного периода студенты, входящие в экспериментальные группы, были активно включены в учебно-познавательную

и исследовательскую работу, обеспечивающую (гипотетически) эффективное приобретение навыков и опыта межкультурного взаимодействия, а студенты контрольных групп занимались по нормативным учебным программам в обычном режиме на аудиторных занятиях и выполняли задаваемую домашнюю работу в соответствии с календарным планом.

Таблица 1 – Признаки сформированности навыков и опыта межкультурного взаимодействия

Признаки	1 уровень	2 уровень	3 уровень
1. Готовность к освоению опыта межкультурного взаимодействия	Отсутствует	Ситуативная, избирательная	Существует готовность
2. Направленность личности на освоение опыта межкультурного взаимодействия	Не проявляется	Проявляется эпизодически	Выражена четко и целостно
3. Проявление волевых усилий в процессе освоения данного опыта	Практически отсутствует	Ситуативное проявление усилий	Проявление управляемое, регулярное
4. Систематичность в освоении опыта межкультурного взаимодействия	Практически отсутствует	Эпизодическая, ситуативная	Данной деятельностью занимается систематично
5. Проявление творческой активности в процессе освоения опыта межкультурного взаимодействия	Творческая активность отсутствует	Проявляется ситуативно	Творчески активен
6. Освоение опыта межкультурного взаимодействия для углубления и расширения знаний об окружающем мире	Не осуществляется	Осуществляется избирательно	Осуществляется стабильно
7. Использование опыта межкультурного взаимодействия в практических целях	Не использует	Использует стабильно, но не очень результативно	Использует стабильно и результативно
8. Использование данного опыта для совершенствования профессиональной деятельности	Не использует	Использует эпизодически	Использует в полной мере
9. Использование помощи окружающих людей в процессе освоения опыта межкультурного взаимодействия	Частое использование помощи	Стремится обойтись без посторонней помощи	Помощь использует только в затруднительных ситуациях
10. Наличие удовлетворенности от совершенной деятельности по освоению данного опыта	Практически отсутствует	Проявляется ситуативно	Проявляются выраженные положительные эмоции

На занятиях в экспериментальных группах активно использовались интерактивные технологии: инсценировки, анализ конкретных ситуаций, деловые игры; студенты также выполняли индивидуально-познавательные задания. Программа обучения иностранным языкам в неязыковых вузах не предусматривает преподавание страноведения или лингвострановедения, поэтому студенты экспериментальных групп самостоятельно находили материал для подготовки индивидуальных заданий по культуроведческой, страноведческой и этнографической тематике.

Отметим, что при подготовке к семинарам по английскому языку студенты экспериментальных групп с интересом знакомились с историей и культурой англоязычных стран и народов, стереотипами их поведения, национальным юмором, с культурой проведения и особенностями поведения британских бизнесменов во время деловых встреч, переговоров, заключения сделок и подписания контрактов. Практически в каждое занятие мы старались ввести элементы игры – например, студентами проигрывались ситуации делового межкультурного взаимодействия: представление себя и своей компании; деловое знакомство и установление личных контактов; поддержание разговора за деловым обедом или ужином; совместное посещение театра, концерта, музея или выставки.

Так как шло комплексное целенаправленное освоение студентами не только учебных знаний по предмету, но также коммуникативных, социокультурных и социальных знаний и умений, у студентов экспериментальных групп развивался интерес к освоению опыта межкультурного взаимодействия, приобретались навыки проведения успешного межкультурного общения.

При проведении деловых игр осуществлялось игровое моделирование в условных ситуациях основных видов межкультурного общения студента с представителями иных культур. Условные ситуации были направлены на воссоздание и усвоение социального, социокультурного и коммуникативного опыта, в результате чего происходило накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта студента во взаимодействии с людьми различной национальности в жизни или профессиональной деятельности.

Деловая игра способствовала развитию навыков межкультурного делового общения, которое имеет свои особенности. Это деловое знакомство, написание деловых писем, ведение телефонных разговоров, выступления с

презентацией, участие в совещаниях, симпозиумах, переговорах; составление и обсуждение повестки дня, условий контракта. Сложности могут возникнуть не в овладении терминологией, узко профессиональными текстами, а в установлении контактов и в воздействии на партнера по коммуникации, то есть сложности возникают именно в межличностном аспекте профессиональной коммуникации, что подчеркивает важность приобретения студентами коммуникативно-поведенческих навыков и умений при изучении иностранного языка.

В процессе деловой игры студент учился групповому взаимодействию, учился преодолевать психологические барьеры в общении с различными людьми, совершенствовать качества своей личности, устраняя те из них, которые препятствовали эффективной межкультурной коммуникации, например, замкнутость, несдержанность и другие.

Во время подготовки к деловой игре соблюдались следующие методические требования: игра должна быть логическим продолжением и завершением конкретной теоретической темы или раздела; максимальная приближенность к реальным социальным или профессиональным условиям, в которых осуществляется межкультурное взаимодействие; создание атмосферы поиска и непринужденности.

В экспериментальных группах были проведены следующие деловые игры. В игре «WorkingRoutine» использовались элементы деловой ситуации: представление себя, описание офисной работы, навыки ведения переговоров; лексика – ежедневная работа офиса. В игре «PriorityHierarchy» отрабатывались элементы деловой ситуации: оценка и обсуждение факторов, влияющих на получение удовлетворения от работы, умение оценивать; лексика: различные аспекты ситуаций на работе. В игре «AreyouaWorkaholic?» отрабатывались элементы деловой ситуации: анализ рабочей ситуации и характера человека, возможность убеждения; лексика: стресс на рабочем месте. В игре «What Do You Produce?» использовались элементы деловой ситуации: реклама производимого продукта; лексика: описательные словосочетания. В игре «Scheduling a Visit» проигрывалась деловая ситуация: обсуждение планов на будущее; практика языка для переговоров; лексика: обсуждение условий контракта. В игре «Setting Up a Brunch» – элементы деловой ситуации: анализ критериев, умение выразить свое мнение, умение убедить; лексика: выбор места для нового предприятия.

Деловая игра помогала студентам овладеть специальной лексикой и приобрести навыки делового общения, благодаря которым в будущем он сможет выявлять культурные различия и успешно работать в разных культурных средах. Так, российским бизнесменам нужно знать, каковы ожидания их иностранных партнеров. В Великобритании прежде всего будут ожидать непререкаемого профессионализма, а в России? А как осуществляется коммуникация? Как организован бизнес у деловых партнеров, групповая и совместная работа, каков преобладающий стиль управления, как и на каком уровне принимаются решения? Полезно знать основные вещи, относящиеся к приветствиям, прощанию, традициям гостеприимства, вручения подарков.

Для подготовки к деловой игре использовалась информация, полученная из современных печатных и электронных источников – книги и журналы на английском языке, словари, данные с англоязычных сайтов.

Автор считает, что в данной работе новым является то, что выбор форм и методов, обеспечивающих активное приобретение студентами навыков и опыта межкультурного взаимодействия, оказался обоснованным. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по деловому английскому языку очень эффективно, что подтверждено результатами проведенного эксперимента.

Во время проведения эксперимента у студентов развивались не только коммуникативный, но и социокультурный и социальный опыт взаимодействия. Студенты, расширяя и углубляя знания и умения, проявляли интерес к освоению новых технологий обучения и межкультурного общения. При подведении итогов игры проводился анализ ошибок студентов, что снижало вероятность их повторения в реальной действительности при межкультурном взаимодействии. В ходе игры студенты выполняли действия, аналогичные тем, которые могли иметь место в процессе межкультурного взаимодействия в дружеской или деловой обстановке; в самых разных вариантах и сочетаниях апробировались новые тактические приемы и операции межкультурного взаимодействия, что очень важно и значимо в качестве подготовки студентов к работе в многонациональном бизнесе и менеджменте.

Литература

1. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике // Перспективы, организационные формы и

эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. III Ежегодная международная научно-практическая конференция. Технологический университет. – 2015. – С. 35–39.

2. Аниол А.В. Геополитические проблемы и исторические аспекты взаимодействия культур и цивилизаций в освоении Арктики. В сборнике: современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон: материалы XI международной научной конференции. – 2015. – С. 154–164.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: ИНДРИК, 2005.

4. Гатиатуллина Э.Р., Тайсаев Д.М. Механизм демаргинализации в современных социально-экономических условиях. Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 1. С. 68–75.

5. Гусев Д.А., Музяков С.И. Поиски национальной идеи в контексте современных геополитических проблем использования природного потенциала России. В сборнике: Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон: материалы XI международной научной конференции. – 2015. – С. 378–393.

6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1987.

7. Полякова Е.И. Эволюция представлений об обучении иностранному языку в историко-педагогическом контексте. Педагогика и просвещение. – 2015. – № 1. – С. 12–18.

8. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата. Педагогика и просвещение. – 2015. – №1. – С. 28–35.

9. Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. – М.: Р. Валент, 2005. – 216 с.

10. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Slovo, 2007. 344 с.

11. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена. Человек и культура. – 2015. – № 5. – С. 77–91.

12. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 5–11.

13. Catana, S.E. Teaching cross-cultural communication issues – a way of successfully integrating into the multicultural knowledge society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*.2014. – № 128. – P. 343–348.

14. Tomalin B., NicksM. *The World's Business Cultures and How to Unlock Them*. – London: Thorogood, 2007. – 160 p.

Polyakova E.I.

ACQUIRING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION EXPERIENCE THROUGH INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES WHILE STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

In the age of globalization and internationalization, there is a sharp need to bring intercultural component to communicative skills in foreign language learning at Russian non-linguistic universities. The research was aimed at finding out about interactive learning technologies effectiveness in acquiring socio-cultural knowledge and the experience of interaction at cross-cultural level. Methods such as talk, observation, questionnaire, pedagogical experiment were applied. Research results show that interactive learning technologies help to increase communicative component and to acquire socio-cultural knowledge and skills necessary for effective cross-cultural communication when studying English.

Keywords: cross-cultural communication, interactive learning technologies, role-playing, socio-cultural knowledge, communicative skills.

Рязанов А.А.,

кандидат экономических наук,
доцент кафедры «Менеджмент и маркетинг»,

aryazanov@muiiv.ru,

Московский университет имени С.Ю.Витте, г. Москва

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

В статье исследовано влияние глобализации на бизнес, международные экономические отношения и конкуренцию, выявлены и раскрыты специфические признаки современной конкуренции, обусловленные экономической глобализацией, рассмотрена сущность кросс-культурного менеджмента как фактора конкурентоспособности предприятия в условиях глобализации экономики.

Ключевые слова: глобализация, международный бизнес, международная компания, конкурентное преимущество предприятия, конкурентная слабость предприятия, конкурентоспособность товара, конкурентоспособность фактора производства, конкуренция, уровни конкуренции, глобальная отрасль, глобальная стратегия, мультилокальная отрасль, мультинациональная стратегия, кросс-культурный менеджмент.

Одной из ведущих тенденций мирового развития в настоящее время продолжает оставаться рост масштабов, разнообразия и усложнение взаимосвязей и взаимозависимостей национальных хозяйств.

Глобализация затронула практически все страны планеты и все сферы экономики. Не осталась в стороне и Россия.

В сфере международной торговли товарами, услугами, технологиями и объектами интеллектуальной собственности она выражается, прежде всего, в её либерализации, усилении интернационализации обмена на основе углубления международного разделения труда, а также в формировании единых мировых рынков многих товаров и услуг, на которых наблюдается всемирное выравнивание потребностей и запросов потребителей, постепенно исчезают национальные и региональные предпочтения, происходит универсализации ассортимента предлагаемой в разных странах продукции, стандартизированные всемирные товары вытесняют местные. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики, внешнетор-

говый оборот Российской Федерации в 2000–2012 гг. увеличился с 150 до 865 млрд долл., в том числе экспорт – со 105 до 529 млрд долл., а импорт – с 45 до 193 млрд долл. [1].

Совершенно новые возможности любому бизнесу, независимо от его географического местонахождения, размера и прочих условий, дает развитие сети Интернет и электронной коммерции. Даже небольшие начинающие предприятия могут без каких-либо серьезных ограничений продавать товары по всему миру. При этом параллельно успешно развиваются несколько основных направлений электронной коммерции: бизнес-бизнес (business-to-business, B2B), бизнес-потребитель (business-to-consumer, B2C), потребитель-потребитель (consumer-to-consumer, C2C), бизнес-администрация (business-to-administration, B2A), потребитель- администрация (consumer-to-administration, C2A). Если в 2005 г. глобальные информационные сети использовали в своей деятельности 54,3% российских предприятий и организаций, то в 2014 г. – уже 89,8% [2].

В сферах производственного, научно-технического, технологического, инжинирингового и информационного международного сотрудничества сформировалась соответствующая глобальная материальная, информационная, организационно-экономическая инфраструктура, способствующая широкому и быстрому распространению новых технологий, развитию постиндустриальной экономики нематериальных активов, создаваемых на основе знаний.

В сфере международного движения факторов производства также сформировались мировые рынки капиталов и рабочей силы, идет процесс глобализации производительных сил через обмен средствами производства, научно-техническими и технологическими знаниями, а также в форме международной производственной специализации и кооперации. Растут масштабы интернационализации производства. В создании всё большего числа конечных продуктов в разных формах и на разных стадиях участвуют производители, территориально расположенные в разных странах мирах.

Увеличиваются масштабы международной миграции рабочей силы, её развитию способствует возможность размещения работодателями и соискателями из разных стран вакансий и резюме в Интернете. Так, по данным Федеральной миграционной службы в 2010 г. в Российской Федерации осуществляли трудовую деятельность более 1,6 млн иностранных граждан, в том числе 511,5 тыс. граждан Узбекистана, 268,6 граждан Таджикистана,

186,5 тыс. граждан КНР, 167,3 тыс. граждан Украины, 117,7 тыс. граждан Киргизии, 72,2 тыс. граждан Республики Молдова, 59,8 тыс. граждан Армении, 46 тыс. граждан Вьетнама, 45,7 тыс. граждан Турции, 40,3 тыс. граждан Азербайджана, 36,5 тыс. граждан КНДР, 8,3 тыс. граждан Казахстана, 4,3 тыс. граждан США, 1,2 тыс. граждан Туркмении [3]. В то же время в 2014 г. за пределами Российской Федерации работали 65,2 тыс. россиян [4].

В сфере международных финансово-кредитных и валютных операций углубляется интернационализация капитала, растут масштабы его международного движения, в первую очередь, в форме прямых инвестиций. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики, объем иностранных инвестиций в РФ в 2000–2013 гг. вырос с 11 до 170 млрд долл. [5], а инвестиции из России за рубеж – с 15 до 201,6 млрд долл. [6].

Все больше компаний из разных стран прямо или косвенно (через интересы групп влияния) включаются в международный бизнес, который можно определить как предпринимательскую деятельность, осуществляемую одновременно в нескольких странах мира и (или) совместно партнерами из нескольких стран. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики, число действующих с России организаций с участием иностранного капитала выросло в 2005–2014 гг. с 12,5 до 23,5 тыс. [7].

Хотя на первом этапе организации международного бизнеса сотрудничество с иностранным партнером может осуществляться в формах импортных, экспортных, реимпортных, реэкспортных внешнеторговых операций, международной производственной кооперации, лизинга, франчайзинга, портфельных и прямых зарубежных инвестиций, организации совместного предприятия, институциональной основой международного бизнеса являются международные компании – организационные формы объединения в единую экономическую интегрированную структуру на базе единого титула собственности и системы участия предприятий, расположенных в разных странах.

Основными мотивами организации международного бизнеса являются стремление владельцев предприятия к расширению рынка сбыта продукции и соответствующему увеличению доходов и прибыли, а также к формированию новых и развитию уже сформированных на национальном рынке конкурентных преимуществ и нейтрализации характерных для национального рынка конкурентных слабостей предприятия. Под конкурентным преимуществом предприятия в данной работе будем понимать

подверженную временной динамике и управляемую совокупность (уникальное сочетание) его внутренних характеристик, превосходящую совокупность аналогичных характеристик предприятий-конкурентов, составляющую эксклюзивную ценность предприятия и обеспечивающую ему возможность достижения успеха в конкурентной борьбе на конкретном рынке в рассматриваемый период времени. Конкурентную же слабость предприятия можно определить как подверженную временной динамике и управляемую совокупность (уникальное сочетание) его внутренних характеристик, уступающую совокупности аналогичных характеристик предприятий-конкурентов и обеспечивающую конкурентам возможность достижения успеха в конкурентной борьбе на конкретном рынке в рассматриваемый период времени [8].

Источниками новых конкурентных преимуществ могут быть дефицитные или конкурентоспособные факторы производства (в первую очередь, наиболее мобильные интеллектуальные и финансовые ресурсы) и товары зарубежного происхождения, а также благоприятные природные, правовые, социально-экономические и другие условия осуществления предпринимательской деятельности на новом рынке, позволяющие снизить издержки предприятия.

Уточним сущность категорий «конкурентоспособность товара» и «конкурентоспособность фактора производства», рассмотрев их основные свойства.

Анализ имеющихся в отечественной и зарубежной научной литературе определений конкурентоспособности товара (продукции) показывает, что часть авторов рассматривают конкурентоспособность товара как его свойство, характеристику, показатель. Однако, более корректной представляется точка зрения ученых, отмечающих её комплексный, интегрированный, многопараметрический характер и трактующих конкурентоспособность товара как совокупность, обобщенный комплекс свойств, характеристик, обусловленную данным комплексом способность товара выполнять своё функциональное предназначение. При этом отмечается, что конкурентоспособность товара – скрытая, латентная характеристика, непосредственно не наблюдаемая и не измеряемая.

Очевидно, что способность товара выполнять свое функциональное предназначение оценивает, в первую очередь, потребитель, что и отражают в своих определениях многие исследователи. Однако, некоторые из них

подчеркивают и наличие составляющей конкурентоспособности товара, связанной с реализацией интересов производителя (в первую очередь, обеспечением прибыльности производства). Сопоставление данных подходов позволяет сделать вывод, что конкурентоспособности товара присуще свойство противоречивости, выражающееся в необходимости сочетания интересов товаропроизводителя и потребителя.

Многие авторы подчеркивают причинно-следственную связь конкуренции и конкурентоспособности товара, указывая, что последняя проявляется в условиях конкуренции. Следует отметить, что в условиях конкурентных рыночных отношений товар (продукт) является их объектом, носителем, средством ведения конкурентной борьбы, субъектами которой выступают его производители и другие собственники.

Во многих определениях отражена необходимость количественной оценки конкурентоспособности товара, без чего поддержание её определенного уровня и его повышение носит субъективный характер. Еще одним важным свойством конкурентоспособности товара является многовариантность – поскольку данная категория относится к числу оценочных, предполагается наличие субъекта оценки (кто оценивает), объекта оценки (что оценивается), цели (критерия) оценки и методологии оценки.

Конкурентоспособность товара носит относительный, а не абсолютный характер, может быть оценена только путем сравнения с другими аналогичными товарами других производителей (часто лучшими). Следует отметить также, что конкурентоспособность товара является многомерным, многоуровневым понятием, отражающим иерархию субъектов конкуренции: предприятия, отрасли, региона, страны.

По мнению многих авторов, конкурентоспособность товара имеет релятивистскую природу, т. е. должна рассматриваться относительно конкретного рынка и периода времени.

Следует согласиться с мнением ряда исследователей, что конкурентоспособности товара присущ динамический характер, т. е. она изменяется с течением времени. При этом к числу важнейших свойств конкурентоспособности относится возможность оказывать на неё влияние, т. е. управлять ею.

Необходимо отметить, что представленные в современной научной литературе определения конкурентоспособности товара содержат указания лишь на её отдельные свойства. В этой связи автор считает возможным предложить следующее определение: конкурентоспособность товара – это

его относительная и обобщенная интегрированная характеристика, динамическое, управляемое свойство, выраженное в способности удовлетворять требования покупателей, выгодно продаваться и занимать определенную долю на конкретном конкурентном рынке в рассматриваемый период времени, а также обеспечивать конкурентоспособность товаропроизводителя на данном рынке. В свою очередь конкурентоспособность фактора производства можно определить как его относительную и обобщенную интегрированную характеристику, динамическое, управляемое свойство, выраженное в способности удовлетворять требования его покупателей, в первую очередь связанные с обеспечением их конкурентоспособности, выгодно продаваться и занимать определенную долю на конкретном конкурентном рынке фактора производства в рассматриваемый период времени, а также обеспечивать конкурентоспособность владельца фактора производства на данном рынке.

Мотивы организации международного бизнеса также могут быть связаны со стремлением занять наиболее соответствующую ключевой компетенции предприятия позицию в цепочке создания ценности, использовать благоприятную конъюнктуру товарных, валютных, финансовых рынков разных стран, повысить эффективность производства за счет использования эффектов масштаба и обучаемости, снизить уровень предпринимательского риска за счет диверсификации бизнеса, улучшить деловую репутацию за счет приобретения статуса международной компании, реализовать амбиции владельцев предприятия.

Международный бизнес имеет свои особенности, основными из которых являются: ориентация на национальные и отраслевые конкурентные преимущества и внешнеэкономическую стратегию, учет регулирующего воздействия со стороны органов государственной власти нескольких стран, а также международных организаций, большое число групп влияния, разнообразие элементов и высокий уровень неопределенности внешней среды, необходимость учета существенных межстрановых различий политических, правовых, социально-экономических, производственно-технологических систем, национальных культур, традиций ведения бизнеса, конъюнктуры на рынках товаров, услуг и факторов производства, сложная конфигурация, менее четкие очертания международных компаний, их многоотраслевой характер, важнейшая роль телекоммуникационных технологий и логистических операций, широкое использование внут-

рикорпоративных трансфертных цен, использование при расчетах валют, учет изменения валютного курса.

В настоящее время в мире насчитывается около 82 тыс. международных компаний, имеющих около 810 тыс. зарубежных филиалов. Они играют все возрастающую роль в международных экономических отношениях, контролируют 67% внешней и 50% мировой торговли, на их долю приходится 40% мирового товарооборота сферы услуг, 90% продаж патентов, лицензий, ноу-хау.

По данным журнала Forbes, крупнейшей международной компанией мира в настоящее время является Промышленный и коммерческий банк Китая Industrial and Commercial Bank of China (ICBC), число сотрудников которого составляет 462,3 тыс. чел., стоимость активов – 3322 млрд долл., выручка – 148,7 млрд долл., чистая прибыль – 44,76 млрд долл. Ведущая американская международная корпорация – холдинговая компания Berkshire Hathaway Inc. – занимает в рейтинге журнала 5 место (316 тыс. сотрудников, стоимость активов – 534,62 млрд долл., выручка – 194,673 млрд долл., чистая прибыль – 19,872 млрд долл.), крупнейшая российская компания ПАО «Газпром» – 21 место (431,2 тыс. сотрудников, стоимость активов – 397,2 млрд долл., выручка – 164,6 млрд долл., чистая прибыль – 39 млрд долл.) [9].

К началу XXI расширение и углубление мирохозяйственных связей вышло на качественно новый уровень, обрело системный характер. Многими исследователями современная мировая экономика рассматривается как единое целое.

Глобализация оказывает существенное влияние и на развитие конкуренции, под которой в данной работе будем понимать процесс соперничества хозяйствующих субъектов за перераспределение созданной в хозяйственной системе стоимости в свою пользу, а также обусловленное данным процессом состояние рынка [10].

Следует отметить ряд специфических признаков современной конкуренции, обусловленных экономической глобализацией.

В экономической сфере наблюдается повсеместное распространение сетевых структур, трансформирующих конкуренцию хозяйствующих субъектов в сотрудничество и существенно ограничивающих возможность выхода на соответствующие рынки новых конкурентов.

Однако, наиболее выраженной тенденцией развития конкуренции является её ужесточение, обусловленное, в первую очередь, многоуровневым характером конкурентных отношений.

В настоящее время любой субъект конкурентных отношений, едва начав свою деятельность, благодаря упомянутому выше механизму электронной коммерции сразу же имеет возможность выйти не только на местный, но и на региональный, национальный и международный рынки и оказывается под воздействием всех конкурирующих на данных рынках предприятий. В современном глобальном мире появилась конкуренция между никак не связанными какими-либо рыночными отношениями предприятиями. Кроме того, современная конкуренция охватывает не только среду предпринимателей, но проявляется и во взаимоотношениях наемных работников и работодателей. Расширив и объединив подходы Р.А. Фатхудинова, выделяющего местный, региональный, национальный, межнациональный и глобальный уровни конкуренции [11], Е.А. Горбашко, различающего внутрифирменную, региональную, межрегиональную, внутриотраслевую, межотраслевую, национальную и глобальную конкуренцию [12], а также А.М. Илышева, Н.Н. Илышевой и Т.С. Селевича, предлагающих разделить конкуренцию на индивидуальную, местную, отраслевую, межотраслевую, национальную и глобальную [13], можно утверждать, что в условиях глобализации конкурентные отношения хозяйствующих субъектов могут одновременно проявляться на следующих уровнях:

1) внутрифирменном, охватывающем соперничество предпринимательских идей и проектов за право быть реализованными, должностных лиц и структурных подразделений предприятия за его ресурсы;

2) местном, охватывающем соперничество товаровладельцев и владельцев факторов производства, территориально расположенных в одном районе, городе, за перераспределение созданной в хозяйственной системе стоимости в свою пользу;

3) региональном, охватывающем соперничество товаровладельцев и владельцев факторов производства, территориально расположенных в одном регионе (территориально-административном субъекте) страны, за перераспределение созданной в хозяйственной системе стоимости в свою пользу, а также соперничество органов местного самоуправления за государственные и частные инвестиции, трудовые ресурсы и другие факторы производства;

4) межрегиональном, охватывающем соперничество товарладельцев и владельцев факторов производства, территориально расположенных в нескольких соседних регионах (территориально-административных субъектах) страны, за перераспределение созданной в хозяйственной системе стоимости в свою пользу, а также соперничество региональных органов государственной власти за государственные и частные инвестиции, трудовые ресурсы и другие факторы производства;

5) внутриотраслевом, охватывающем соперничество предприятий, относящихся к одной отрасли национального хозяйства, за перераспределение созданной в отрасли стоимости в свою пользу;

6) межотраслевом, охватывающем соперничество предприятий, относящихся к разным отраслям национального хозяйства, за перераспределение созданной в национальной экономике стоимости в свою пользу, а также соперничество отраслевых органов управления за государственные и частные инвестиции, трудовые ресурсы и другие факторы производства;

7) национальном, охватывающем соперничество товарладельцев и владельцев факторов производства, территориально расположенных в одной стране за перераспределение созданной в национальной хозяйственной системе стоимости в свою пользу;

8) международном, охватывающем соперничество товарладельцев и владельцев факторов производства, территориально расположенных в разных странах, за перераспределение созданной в ходе международного экономического сотрудничества стоимости в свою пользу, а также соперничество органов государственной власти разных стран за иностранные инвестиции, трудовые ресурсы и другие факторы производства в условиях независимости конкурентных отношений на разных национальных рынках друг от друга;

9) глобальном, охватывающем соперничество товарладельцев, владельцев факторов производства и органов государственной власти разных стран в едином мировом экономическом пространстве, в условиях выраженной взаимосвязи конкурентных условий разных национальных рынков, когда конкурентные позиции конкурентов на одном национальном рынке существенно влияют на их позиции в на других национальных рынках.

Глобальная конкуренция проявляется в так называемых глобальных отраслях [14, 15], к которым относятся фармацевтика, электронная, химическая промышленность, машиностроение и др. Не случайно в настоящее

время 500 крупнейших международных (транснациональных) компаний контролируют 95% мировой фармацевтики, 80% всей производственной электроники и химии, 76% машиностроения [16]. В условиях глобальной конкуренции участники конкурентных отношений, как правило, реализуют глобальную стратегию, основанную на использовании модели единого мирового рынка соответствующей продукции, единой модели конкуренции, общих технологий, знаний и опыта во всех странах, где действует компания, на предложении стандартной продукции, умеренно адаптированной, при необходимости, к местным условиям, на высоком уровне координации деятельности структурных подразделений в мировом масштабе с принятием важных решений центральной штаб-квартирой.

Однако на практике недифференцированный подход пригоден для освоения далеко не для каждого национального рынка, и международные компании действуют по принципу: «стандартизация – где возможно, дифференциация – где необходимо». Наряду с глобальными отраслями в современной экономике существуют также мультилокальные [17] (многонациональные) [18] отрасли, где конкуренция протекает независимо от конкуренции в других странах. К ним относятся, например, сфера банковских услуг, пошив одежды, производство пива, многих продуктов питания. Для успешно действующих в данных отраслях международных компаний характерна мультинациональная стратегия, основанная на создании в каждой стране самостоятельно функционирующих дочерних фирм, применяющих специфические стратегические подходы, адаптированные к местным культурным, экономическим, политическим условиям, вкусам и предпочтениям покупателей.

При этом стратегические действия в одной стране проводятся независимо от действий в других странах, а адаптация стратегии к условиям рынка и конкурентной среде в каждой отдельной стране важнее, чем обеспечение единой стратегии на рынках разных стран.

Исследователи выделяют также комбинированные отрасли, в которых глобальные сегменты сочетаются с чисто национальными, где конкурентная борьба осуществляется в рамках одной страны, например, гостиничный бизнес [14].

Взаимодействием в процессе организации и развития международного бизнеса представителей разных стран с отличающимися культурными, социально-психологическими, управленческими и другими традициями обу-

словлено формирование и развитие новой сферы управленческой деятельности и междисциплинарной области знаний «кросс-культурный менеджмент». Следует подчеркнуть принципиальное различие терминов «межкультурный» и «кросс-культурный». Если первый охватывает только 2 культуры, то второй – сразу несколько. Большинство исследователей определяют кросс-культурный менеджмент как разработку и применение технологий управления, успешно действующих в различных культурах, сохраняя национально-культурную самобытность определенных групп населения и обеспечивая их устойчивую мотивацию и строгий управленческий контроль, направленных на повышение эффективности деятельности международной компании в условиях глобализации экономики. Очевидно, что кросс-культурный менеджмент, усугубляющий или предотвращающий межкультурные конфликты среди сотрудников и бизнес-партнеров международной компании, а также представителей органов государственной власти разных стран, снижающий или повышающий эффективность их совместной деятельности, во многом определяющий успех маркетинга, является одним из факторов конкурентоспособности международной компании [19, 20].

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и выводы: авторское уточнение сущности категорий «международный бизнес», «конкурентоспособность товара», «конкурентоспособность фактора производства», признаки современной конкуренции, обусловленные экономической глобализацией.

Литература

1. Торговля в России. 2013. Статистический сборник. – М.: Федеральная служба государственной статистики, 2013. – С.195.
2. Удельный вес организаций, использовавших глобальные информационные сети. [электронный ресурс] URL: // http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/it_technology.
3. Труд и занятость в России. 2013. Статистический сборник. – М.: Федеральная служба государственной статистики, 2013. – С.305.
4. О межрегиональной трудовой миграции. [электронный ресурс] URL: // http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/migrac/mtm_2014.doc.

5. Поступление иностранных инвестиций. [электронный ресурс] URL: // http://www.gks.ru/free_doc/new_site/business/invest/i_inv1.docx.
6. Инвестиции из России за рубеж. [электронный ресурс] URL: // http://www.gks.ru/free_doc/new_site/business/invest/i_inv7.docx.
7. Основные показатели деятельности организаций с участием иностранного капитала. [электронный ресурс] URL: // http://www.gks.ru/free_doc/new_site/business/inst-preob/tab-opi1.htm.
8. Рязанов А.А. Создание техники для освоения Арктики как перспективная нишевая конкурентная стратегия предприятий ОПК России. / Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон: материалы XI международной научной конференции; в 2-х ч. / Под ред. А.В. Семенова, Н.Г. Малышева, Ю.С. Руденко. – М.: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2015. – С.299–300.
9. Forbes. Электронный журнал. [электронный ресурс] URL: // <http://www.forbes.com/global2000>.
10. Рязанов А.А. Концептуальные основы управления конкурентным поведением предприятий. / Управление в социальных и экономических системах: материалы международной научно-практической конференции. 21 мая 2015 года. / Под ред. Ю.С. Руденко, Р.М. Кубовой, М.А. Зайцева [Электронное издание]. – М.: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2015. – С.438.
11. Фатхутдинов Р.А. Стратегическая конкурентоспособность. – М.: Экономика, 2005. – С.173.
12. Горбашко Е.А. Управление конкурентоспособностью. Теория и практика. – М.: Юрайт, 2014. – С.23–24.
13. Илышев А.М., Илышева Н.Н., Селевич Т.С. Стратегический конкурентный анализ в транзитивной экономике России. – М.: Финансы и статистика; ИНФРА-М, 2010. – С.14–15.
14. Томпсон А.А., Стрикленд А.Дж. Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии. – М.: Банки и биржи; ЮНИТИ, 1998. – С.282–283.
15. Портер М. Конкурентная стратегия. Методика анализа отраслей и конкурентов. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – С.332.
16. Попова А.В., Гриванов Р.И. Транснациональные корпорации как субъект международных экономических отношений. // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №4. – С.431.

17. Портер М.Э. Конкуренция. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – С.360.

18. Рубин Ю.Б. Теория и практика предпринимательской конкуренции. – М.: Маркет ДС, 2007. – С.587.

19. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике.// Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов III Ежегодная международная научно-практическая конференция. – Королев МО: Технологический университет. 2015, – С. 35–39.

20. Зуева Н.Ю., Аниол А.В. Преодоление стереотипов восприятия и поведения в российско-корейской межкультурной коммуникации // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. III Ежегодная международная научно-практическая конференция. – Королев МО: Технологический университет. 2015, – С. 169–172.

Ryazanov A.A.

CROSS-CULTURAL MANAGEMENT AS A FACTOR OF ENTREPRENEURSHIP COMPETITIVE ABILITY UNDER THE CONDITIONS OF ECONOMICS GLOBALIZATION

The article deals with globalization and its influence on business, international economic relationships and competitiveness, specific features of modern competitiveness under the conditions of economic globalization are revealed and disclosed, the essence of cross cultural management as a factor of entrepreneurship competitive ability under the conditions of economics globalization is considered.

Keywords: globalization, international business, international company, entrepreneurship competitive advantage, entrepreneurship competitive weakness, goods competitiveness, competitiveness of industrial factor, competitiveness, levels of competitiveness, global branch, global strategy, multi local branch, multinational strategy, cross-cultural management.

Сидорова Н.П.,

студент,

Аниол А.В.

к.т.н., доцент, доцент кафедры Психологии

, педагогики и социально-гуманитарных дисциплин

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются основные возрастные особенности учащихся школ и университетов, применительно к обучению иностранным языкам на примере английского языка. Рассмотрены вопросы мотивации и эффективности обучения при использовании различных методик.

Ключевые слова: возрастные особенности, иностранный язык, методы обучения, знаковые модели.

Вопросы обучения детей разных возрастов и взрослых английскому языку имеет в педагогике большое практическое значение и много работ посвящено этой теме. До сих пор, однако, остается неясным вопрос о корреляции методических подходов к обучению детей разных возрастов другим предметам, в первую очередь – естественнонаучным дисциплинам и иностранным языкам. Следует отметить особенность иностранного языка не только как науки или школьного предмета, но и средства общения и, следовательно, отметить особые методы обучения ему с использованием «погружения в языковую среду», которая может быть создана на занятии искусственно, с использованием игровых методов, особенно эффективных у младших школьников. Тренировка памяти и усвоение лексики происходит во многом аналогично освоению детьми родного языка [1].

Большинство исследователей придерживаются мнения, что детей обучать языку намного легче, чем взрослых, имея в виду интенсивность практического усвоения лексических единиц и грамматических конструкций [4].

Рассмотрим различные возрастные категории обучаемых и их особенности.

Возраст детей от 6 до 9 лет.

Сейчас часто английскому языку начинают обучать детей в дошкольном и младшем школьном возрасте. В этот период жизни дети более заинтересованы в познании чего-то нового. Формируется логика, осваивается связь слов. При обучении детей мало проблем возникает при расширении словарного запаса, так как детей обучают сначала в игровой форме, и многое запоминается достаточно легко. Дети более открыты, не смущаются в ситуациях общения, учатся и познают новый мир языка.[4].

Дети в этом возрасте легче воспринимают и запоминают материал при активном использовании игровой формы обучения. Возможно использование комбинированных методов обучения с включением подвижных игр на занятии (бросание мяча в сочетании с контролем пройденной лексики и т.д.). Повышает мотивацию и интерес младших школьников проведение в ходе занятия конкурсов и состязаний по группам, рядам парт и т.д. Большой интерес вызывает и подготовка инсценировок, небольших спектаклей и представлений на иностранном языке для утренников и других школьных мероприятий, которые могут быть своего рода публичным отчетом преподавателя и его учеников о проделанной работе [6].

Возраст детей от 11 до 14 лет.

В этот период времени у детей идет перестройка памяти и формируется характер, дети часто ленятся делать упражнения и домашние задания. Им обычно задают более сложные упражнения, они способны вести устные переговоры между собой на языке, поэтому им можно дать задание на составление и ведение небольших диалогов, и более сложные письменные упражнения и задания. В этом возрасте важно правильно подобрать мотивирующие воздействия на детей для того чтобы достичь оптимального результата. В этом возрасте можно использовать появляющееся стремление подростков к самореализации и давать индивидуальные или групповые творческие задания на иностранном языке.

Мотивация и заинтересованность ребенка в изучении иностранного языка является, пожалуй, одним из главных факторов успешного обучения в этом возрасте [4].

Возраст подростков от 14 до 17 лет.

У подростков в этом возрасте происходит физическое созревание, продолжается и развитие логического мышления. Подростки в этом возрасте больше спорят, дискутируют, ищут причинно-следственные связи между

явлениями, учатся доказывать, аргументировать. В этом возрасте важно правильно мотивировать детей для того чтобы результат оправдал себя.

В этом возрасте мотивация также является очень важным элементом в процессе обучения [4]. Эффективным методом повышения мотивации может быть организация конференций, диспутов и «круглых столов» на иностранном языке по выбранной преподавателем совместно с учениками тематике.

Возраст 18 лет и старше.

Обучение взрослых учащихся имеет свои сложности и проблемы. Следует учитывать множество факторов при формировании индивидуального подхода к каждому учащемуся как к практически сформировавшейся личности. У каждого взрослого человека есть свои возрастные особенности психологического и социального характера [3].

Многие учителя английского языка могут вспомнить и страх первых практических занятий с детьми, и трудности возвращения к азам фонетики и лексики языка после университетского курса, однако подавляющее большинство из них все же считает, что обучать детей легче, чем взрослых.

Взрослые учащиеся эффективно усваивают материал, если у них есть желание учиться. Наиболее результативным при этом будет совместная работа преподавателя и учащегося. Для реализации такого активного обучения на занятиях применяют ролевые игры, имитацию реальных жизненных ситуаций. Это существенно ускоряет изучение лексики и облегчает в дальнейшем применение языка на практике [2, 5].

Мотивация и умение преподавателя общаться с учениками, поддержка и оценка их успехов значительно снижает психическую нагрузку на учащихся. Взрослые учащиеся очень негативно относятся к публичной критике и необъективной и неправильной, по их мнению, оценке их знаний.

Известно, что с возрастом у многих людей способность к запоминанию падает. Поэтому более взрослые студенты с трудом запоминают новые слова и конструкции, но хорошо воспринимают схемы, таблицы, логические построения и аналогии. В этом возрасте эффективно использование в обучении иностранному языку знаковых моделей [1, 2].

Вопросы мотивации также важны и в этом возрасте, но они не столь актуальны, как в младших возрастных группах, т.к. здесь высока самомотивация, осознание необходимости и стремление к приобретению знаний. Особенно это проявляется в старших возрастных категориях, тогда как

учащиеся «пограничных» возрастных групп – 18–19 лет могут иногда вести себя как школьники.

Обсуждая особенности обучения взрослых учащихся, следует особо отметить одну из них, возможно – важнейшую. Во всех случаях это обучение уже после школы, и группы формируются из студентов не только с разной языковой подготовкой (такая может наблюдаться и внутри одного школьного класса, где всегда есть сильные и отстающие ученики) но и историей изучения дисциплины. Сейчас, во многом в результате реформ и в экономике, и в образовании, многие школы, колледжи, другие учебные заведения оказались без преподавателей иностранных языков. Многие студенты, приходящие в университет, жалуются на отсутствие занятий по языку в образовательном учреждении, которое они закончили. В этом случае большую сложность для преподавателя представляет определение целей занятия и планирование занятия для обеспечения равной заинтересованности учащихся с разной подготовкой. Здесь особенно необходим индивидуальный подход к каждому учащемуся и максимально индивидуализированные задания [7, 8].

Таким образом, можно отметить, что для детей в возрасте от 6 до 9 лет, на занятиях важно яркое интересное предоставление материала. Особое значение имеет эмоциональное восприятие и создание у детей положительной мотивации с помощью игр, инсценировок у доски и в актовом зале, подвижных упражнений.

В возрасте от 11 до 17 лет важна мотивация и заинтересованность детей и подростков, которая может быть достигнута за счет возрастающей сложности творческих заданий, включающих индивидуальную, командную работу, состязательность, дискуссии, круглые столы и конференции.

В возрасте старше 18 лет преподавателю необходимо организовывать индивидуальную работу учащихся, учитывая различную языковую подготовку. Следует использовать различные схемы, знаковые модели, интересные запоминающиеся примеры, улучшающие и облегчающие запоминание материала. Большое значение имеет практическая направленность обучения, дающая возможность начать сразу применять полученные знания в работе, на отдыхе, для самообразования.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения.

Изучены основные возрастные особенности учащихся школ и университетов, применительно к обучению иностранным языкам на примере английского языка.

Определены основные методы повышения эффективности обучения при работе с каждой возрастной категорией учащихся.

Даны некоторые практические рекомендации по организации работы преподавателя иностранного языка в зависимости от контингента учащихся.

Литература

1. Аниол А.В. История развития средств обучения и технических средств обучения иностранным языкам /Управление в социальных и экономических системах: материалы международной научно-практической конференции. 21 мая 2015г / под ред. Ю.С. Руденко, Р.М. Кубовой, М.А. Зайцева [Электронное издание]. – М.: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2015. – С.204–219.

2. Аниол А.В. Проблемы коммуникативно-ориентированного обучения студентов иностранному языку: межкультурный аспект. //Иновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе сборник трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. – Москва, 2015. – С. 12–18.

3. Борисова Л.Н. Проблема образования для людей третьего возраста в России и за рубежом как инновационный процесс /сб. международной научно-практической конференции Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее. 27–28 ноября 2014 г. ЮФУ. – Ростов н/Д., – С. 36–39.

4. Камянова Т. Системный подход к изучению английского языка. – М.: Изд. Дом славянской книги, 2008. – 512 с.

5. Полякова Е.И. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах с позиций компетентностного подхода. /Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 12 (90). – С. 86–89.

6. Рыбакова Н.А. Самоактуализация педагога в профессиональной деятельности и условия её становления // Вестник Московского института лингвистики. – 2012. – № 3. – С. 100–105.

7. Рыбакова Н.А. Манипулятивный стереотип профессиональной деятельности педагога и способы его преодоления // Современное образование. – 2015. – №1. – С. 124–142.

8.Флеров О.В. Особенности преподавания английского языка студентам с высоким уровнем языковой подготовки // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 100–123.

Sidorova N.P., Aniol A.V.

AGE-APPROPRIATE TEACHING ENGLISH TO ADULTS AND CHILDREN

The article discusses the main features of the students of different age groups in the process of learning foreign languages at schools and universities. It deals also with the issues of motivation and learning efficiency by using different techniques.

Keywords: age features, foreign language, teaching methods, iconic models.

УДК 81.2

Соколова Е.Ю.,

учитель английского языка,

carmencortes@mail.ru,

ГБОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов №1794», г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ «КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯХ

В статье определены понятия «неологизм», «термин», «терминосистема», проанализированы состав и особенности лексики терминосистемы «Компьютерные технологии», исследовано функционирование неологизмов терминосистемы в сфере Интернет-коммуникаций.

Ключевые слова: неологизм, термин, терминосистема, терминосистема «Компьютерные технологии».

Любые масштабные изменения в обществе неизменно ведут к новообразованиям в языковой системе, поскольку носители испытывают острую необходимость в языковых средствах, которые смогут описать и объяснить перемены. В процессе глобализации мощный толчок к развитию получила сфера компьютерных технологий и Интернет-коммуникаций, которая яв-

ляется многогранным и полифункциональным пространством для развития социума. Многие компьютерные и Интернет-термины уже достаточно прочно вошли в лексическую подсистему, четко определены в словарях, однако, их развитие продолжается, чем и обусловлена актуальность исследования использования неологизмов терминосистемы «Компьютерные технологии» в Интернет-коммуникациях.

Термин «неологизм» традиционно трактуется как лексическая единица, созданная на материале существующего языка по действующим, продуктивным словообразовательным моделям, объектом номинации которой выступает новая реалья, предмет действительности, научная область, принадлежность к определенной профессии или роду деятельности. Неологизм, чаще всего, употребляется в качестве более экспрессивного и точного синонима уже существующей лексемы, однако при существенных изменениях в социуме, связанных с появлением новых реалий, научных открытий, а также расширением границ познания, неологизмы занимают отдельное место в словарном составе языка, поскольку являются единственно возможным способом номинации и дескрипции новации.

Сфера науки и техники является первоначальной областью формирования лексикона, который будет отражать те новации в современном мире, которые общество стремится внедрить в разнообразные сферы жизни. Научный функциональный стиль отличается точностью и однозначностью выражения мыслей, поскольку новые достижения следует донести до каждого члена социума для того, чтобы добиться повсеместного употребления подобного слоя словарного фонда языка. Помимо этого, научному стилю присущи логичность и аргументированность повествования, которая также ведет к всеобщему пониманию.

Главной особенностью этого стиля является употребление особенного пласта лексической подсистемы – терминов. Слово «термин» происходит от лексической единицы латинского происхождения *terminus*, что означало «предел, граница». Первоначально данная лексема употреблялась в контексте ограничения круга лица в римской мифологической традиции [1]. В условиях дифференциации научных лексических единиц под термином понимают: «Индивидуальная лексема или комбинации лексических единиц, присущих определенной сфере деятельности, которые созданы в рамках языковой системы или заимствованы из лексических ресурсов другой языковой системы с целью точного толкования и дефиниции реалий дей-

ствительности» [2]; «Лексема, которая является составляющей частью языка для специальных целей, служащая единицей номинации абстрактных или конкретных реалий научной сферы» [3]. Отечественный исследователь в области терминоведения А. В. Лемов акцентирует свое внимание на конвенциональном характере подобных лексических единиц, определяя термин, как «единица языковой системы, обозначающая понятия и реалии, главным образом, абстрактного характера, относящаяся к определенной сфере деятельности, номинации которой осуществляется конвенционально с целью кумуляции, хранения и трансляции знаний» [4]. В зарубежной лингвистической традиции терминоведения термины также трактуются различно. Например, Н. Bussmann в своих исследованиях использует следующее толкование лексической единицы «термин»: «единица системы терминов в рамках научной сферы, которая отличается от лексем общего употребления четким определением реалии внутри специфической системы научного знания» [5]. В то же время зарубежные лингвисты подчеркивают обширность употребления терминов в пределах терминосистемы: «Термин – языковой символ, который ассоциируется с одним или более концептами, определяемый контекстуально. Подобный термин может быть представлен как в форме отдельной лексической единицы: буквы, аббревиатуры или акронима, самостоятельного слова; так и группы лексем». В своем исследовании Р. Ф. Пронина отмечает, что термин – это часть языковой системы, которая должна рассматриваться вне синтагматических связей, однако, термин может изменить свою семантику в зависимости от области его употребления [6].

Термины характеризуются рядом дифференциальных признаков, которые, в свою очередь, являются его типологическими чертами. К типологическим чертам терминов относят четкость определения, которая подразумевает ясное и понятное толкование как для круга профессионалов, для которых использованием терминов не представляет особого труда, так и для индивидов, которые нуждаются в подробном разъяснении семантики специальной лексемы и особенностей её употребления: *Internet provider* – компания, предоставляющая услуги Интернет; *outbox* – почтовый ящик, в котором находятся исходящие письма; *inbox* – почтовый ящик для входящих писем. Однозначность терминов выражается в исключении ошибочного восприятия термина. Термины всегда представляют собой способ номинации конкретного понятия, в связи с этим термины принадлежат к особому слою

специальной лексики: *frame relay* – передача кадров, то есть технология передачи данных для увеличения скорости передачи данных в сети Интернет; *archie* – прикладная служба, позволяющая находить файлы на анонимных серверах. Для того, чтобы термин вошел в терминосистему, лексические единицы должны пройти апробацию на практике, в ходе которой новаторы наблюдают возможные недостатки в самом слове, а также потенциальные трудности его употребления. Еще одной типологической чертой термина является самотолкование, сущностью которого является функциональная дифференциация термина относительно конкретной сферы деятельности, а также при изучении денотативного компонента термина появляется возможность понимания структуры и механизмов работы самого объекта или явления: *downloading* – перенос файлов в компьютер пользователя из другого компьютера; *mailbox messaging* – обмен почтовыми сообщениями. Подчинение закону речевой экономии заключается в структурном минимализме термина. Поскольку большинство терминов технической сферы являются интернациональными, широко используемыми в системе английского языка, термины включаются в лексическую подсистему языка и позволяют говорящим соблюдать общий ритм речевой деятельности: *spam* – письма с рекламой через Интернет; *to surf* – искать в Интернете; *mirror* – точная копия сайта. Важным является также отсутствие экспрессивности, которое обусловлено стилевой принадлежностью терминов к научному стилю речи, в котором экспрессивная нейтральность является стилеобразующей чертой: *program trading* – использование компьютерных технологий в качестве средства продвижения программного обеспечения на рынке; *shareware* – программное обеспечение, которое предоставляется бесплатно. Отсутствие коннотативного компонента появляется в результате лишения терминов экспрессивности, которая подразумевает под собой образность и выражение говорящего к действительности. Коннотативный компонент в лексиконе говорящего может проявиться во время дискуссии актуального вопроса науки для аргументирования своей точки зрения. Следование принципу «одна реалия/понятие» – «одна терминологическая лексическая единица» обеспечивается посредством обозначение одного понятия или реалии при помощи одной лексема пласта терминологической лексики в рамках одной терминосистемы: *artificial intelligence* – компьютерные системы, которые пытаются подражать мыслительные процессы человека, которые помогают анализировать и решать проблемы; *Bluetooth* – протокол, разрешающий передачу

данных между компьютерами, телефонами и другими электронными средствами в пределах 30 см [7].

Л. Л. Кутина, рассматривая терминологическую систему, указывает на особенность образования терминосистемы: система терминов формируется посредством анализа, систематизации и классификации, а также определения понятий, составляющих научную картину мира. Отношения и связи между элементами терминосистемы определяются посредством родо – видовых отношений самих понятий, которые составляют понятийную основу терминосистемы [8]. Точку зрения Л. Л. Кутиной также разделяет Э.А. Натансон, который под терминосистемой подразумевает четко структурированный набор лексических средств, представляющий систему понятий, демонстрируя отношения между всеми элементами терминосистемы [7].

В отличие от общеупотребительной лексики, границы которой размыты, терминосистема представляет собой четко ограниченную структуру, упорядоченную и зафиксированную в стандартах.

К основным признакам терминосистемы относятся:

- целостность терминосистемы заключается в логически связанном наборе лексических единиц, образующих терминосистему;

- относительная устойчивость элементов терминосистемы, характеризующаяся относительно постоянным составом лексических единиц терминологической системы;

- каждая терминосистема имеет свою четкую структуру, в которой прослеживаются связи между её образующими элементами.

По мнению автора в настоящее время актуальным направлением исследований является изучение терминосистемы «Компьютерные технологии».

Лексика сферы «компьютерные технологии» представляет собой лексические единицы, которые используют специалисты в области компьютерных технологий в своей профессиональной деятельности. Данный пласт подразделяется на единицы двух категорий: терминологические единицы, то есть единицы, номинирующие понятия и реалии науки, а также лексемы, которые относятся к классу профессионализмов, характеризующиеся употреблением в повседневной речи в процессе коммуникации между представителями одной профессиональной общности.

Большую часть пласта лексики компьютерной сферы составляют термины, которым уделяется особое внимание, поскольку они требуют тщательного описания и подробного объяснения в связи с возможностью воз-

никновения непонимания таких единиц обычными пользователями: *middleware* – тип программного обеспечения, который соединяет разнообразные приложения, первоначально не предназначенные для совместного использования; *mouse arrest* – отказ от предоставления услуги Интернет в связи с нарушением условий договора; *phishing* – тип компьютерного мошенничества, при котором происходит попытка обмануть пользователей посредством добычи их паролей и другой конфиденциальной информации.

Другой особенностью компьютерной лексики выступает динамичность, которая связана с быстрыми темпами развития и глобализации сферы компьютерных технологий. С появлением новых реалий возникают новые средства номинации, которые замещают предыдущие или становятся их синонимами.

Компьютерный язык в целом, в основном, выполняет две функции: информационную и фактическую. Информационная функция заключается в использовании языка как средства получения информации. В данном случае компьютерная лексика транслирует достижения сферы компьютерных технологий, которая является областью прогресса современного социума. Помимо этого, пользователи обращаются к компьютеру в случае поиска новых людей с целью совместного времяпровождения в условиях бизнес и личной коммуникации. Интернет – коммуникация в настоящее время пребывает в своем расцвете. Все большее число людей использует социальные сети, электронную почту для поиска друзей, знакомых, которые помогут реализоваться в сфере бизнеса и обеспечат процесс самореализации индивидов.

Несмотря на свою специфику, компьютерная лексика тесно связана с общелитературным языком. Данная особенность обусловлена функциональным стилем, в котором употребляются подобные лексемы. Научный функциональный стиль характеризуется обработанностью. Лексика упомянутого стиля принадлежит к нормализованному языку, в связи с этим, термины, которые входят в компьютерную лексику, ассимилируясь в лексической подсистеме, отличаются от общелитературной лексики только своим специфическим функционированием.

Лексика компьютерной сферы, как и любые другие лексические единицы, могут вступать в парадигматические отношения: лексемы имеют синонимы, антонимы, а также совокупность определенных лексем могут быть представлены посредством родо-видовых отношений (гиперо-гипонимии).

Термины представляют собой элементы терминосистемы, в связи с этим характерной особенностью компьютерных терминов является системность, четкая структура. При изучении терминов возможна тематическая дистрибуция всего словарного фонда лексической подсистемы подязыка компьютерных технологий.

Элементы терминосистемы «компьютерные технологии» могут быть классифицированы по разным основаниям. Классификация определена в Современном толковом словаре, как «совокупность понятий, которые систематизированы иерархически, соподчинения понятий, включенных в определенную сферу знаний, выступающая в качестве средства установления связей между представленными понятиями» [9].

Семантическая классификация – классификация, построенная по тематическому признаку, то есть лексемы, включенные в определенную группу, составляют отдельную микротему в рамках обширной тематической группы [10].

Анализ компьютерных терминов позволил выделить в составе словарного состава подязыка компьютерных технологий следующие обширные группы: «Аппаратное обеспечение компьютера», «Программное обеспечение компьютера как операционной системы», «Интернет-коммуникации», «Процесс деятельности, осуществляемый при помощи компьютерных технологий», «Пользователи компьютера».

Распределение лексических единиц по вышеуказанным тематическим группам неравномерно. Так, большую часть компьютерных терминов занимает группа, в которую входят слова, обозначающие процесс деятельности, затем следуют группы, которые включают в свой состав лексику, обеспечивающую полноценное функционирование компьютера: аппаратное и программное обеспечение, а также лексические единицы сферы Интернет-коммуникации. На последнем по численности, но не менее важном, месте находится группа лексики, служащей средством номинации пользователей компьютера.

В настоящее время наиболее широкое распространение неологизмы терминосистемы «Компьютерные технологии» получили в сфере Интернет-коммуникаций.

Неологизмы терминосистемы «Компьютерные технологии» могут быть обнаружены на сайтах технической поддержки разнообразных корпораций, а также в результате длительного изучения социальных сетей мо-

гут быть замечены несколько неологизмов, которые уже вошли в обиходный лексикон пользователей.

С целью получения необходимой информации представители современного социума стали использовать такую технику, как “*cyberbullying*”, которая понимается, как «выражение угрозы в сети Интернет»: “In the UK, a reported 22% of children and young people claim to have been the target of *cyberbullying* making this one of the most important new areas of behaviour to understand and to equip schools, carers and young people with the ability to respond” [11].

Каждый член современного социума заинтересован в сохранение своей личной информации, однако специалисты по взлому паролей овладевают новыми методами, увеличивая число жертв хакерской атаки. Это обуславливает необходимость установления различных паролей на разнообразных сайтах. Человек, который зарегистрирован на огромном числе Интернет – сайтов вынужден запоминать все пароли, в связи с этим у индивидуума наблюдается напряженное психическое состояние, которое получило название “*Password fatigue*”: “So-called single sign-on services, offered by the likes of companies like TriCipher, give small businesses the power to control access to multiple applications, simultaneously bolstering security and reducing the likelihood of user *password fatigue*” [12].

Помимо этого, в обществе наблюдается изменение отношения к жизни в целом. Журнал «*Esquire*» опубликовал статью о поколении, которое родилось в период с 1986 по 1992 гг. Их главной особенностью является отказ от решения проблемы, они пытаются отбросить эту проблему и продолжать свое существование. В терминосистеме «компьютерные технологии» есть термин “*reset*”, который обозначает операцию по перезагрузке компьютера, то есть выключению и повторному включению компьютера. Также “*Reset Generation*” – компьютерная игра, которая очень популярна среди подростков, поскольку в случае проигрыша они получают возможность нажать кнопку “*reset*” и начать миссию заново. Такое метафорическое переосмысление привело к созданию нового словосочетания “*reset generation*”: “*Reset Generation*, named for the children that grew up with computers and video games, is bright, colorful and joyfully celebratory of all things videogames” [13].

В XXI веке набирает темпы процесс глобализации, который подразумевает под собой превращение всего мирового пространства в единую си-

стему, которая будет доступна каждому члену социума. В российском современном обществе наблюдается желание приобщиться к мировым трендам, появляются западные магазины, бутики, кафе, рестораны. Подобное явление в современном мире стало называться “glocalization”: “This is where *glocalization* enters the picture – it's an answer to the problems of globalization. Just as the word itself is a melding of "global" and "local," *glocalization* involves the managed meeting of the growing global arena with localized, everyday life. Glocalization's goal is to ensure a globalized world is a stable and integrated place, while also protecting the cultural heritage of local areas” [14].

С появлением этого феномена можно наблюдать некоторую боязнь со стороны членов социума – “globophobia”. Данная лексическая единица образовалась посредством слияния “globe” и латинского “phobe”, имеющего значение «боязнь». Следовательно, индивиды, которые испытывают подобную боязнь могут называться “globophobes”: “Schwoch concludes his study by mourning that moment's passing, claiming that hopes of globalization have been supplanted in the twenty-first century by the anxieties of *globophobia*” [15].

Социальные сети являются ещё одним средством коммуникации посредством сети Интернет. “Twitter” – программа для обмена короткими сообщениями между пользователями, независимо от их местоположения. Для того, чтобы разместить сообщение в сети пользователи активно используют лексему “to tweet”. Сообщение, размещенное при помощи этого интерфейса, “a tweet”, которое образовалось конверсией, также может встретиться в Интернет-сети: “The 14-year-old decided to send an extremely ill-advised threatening *tweet* to American Airlines but quickly regretted it” [16].

Twitter предлагает своим пользователям широкий интерфейс, который включает отметку о семейном положении пользователя. Члены данной социальной сети имеют возможность поделиться со всем сообществом своим положительным отношением к определенному пользователю, который имеет название “tweet-heart”, также посредством данной лексической единицы может называться популярный индивид: “Who snoops on hubby to see if he's got a secret *tweet-heart*? Name 2012's biggest Twits in our sparkingly witty Twitter quiz” [17].

В связи постоянным общением посредством социальных сетей, социум испытывают острую необходимость в отправке сообщений, назначении встреч в сети “Twitter”. “Tweet tooth” – желание отправить сообщение че-

рез Твиттер: “Someone's got *tweet tooth*! Twitter staff celebrate with cronuts as shares rise 73% on first day of trading making founders instant multi-millionaires – even though it's still not made a profit!” [18].

Желание назначить встречу через Твиттер носит название “tweetup”: “Twitter meetups, or *Tweetups* as they're commonly called, are pretty much ubiquitous these days. You can't escape them. The @ nametags. The random awkward conversations that result when you have more than 140 characters to express yourself. *Tweetups* take an otherwise great service like Twitter and turn it into something much bigger” [19].

Для некоторых членов социума, Интернет стал единственным средством коммуникации и времяпровождения, которое занимает большую часть жизни. Такие люди перестают интересоваться изменениями в природе, в обществе, у них теряется возможность к межличностной, традиционной коммуникации. Все свое время они проводят в Интернете: читают новости, приобретают новые знакомства, строят карьеру и бизнес. Такие индивиды получили название “netizen”. Данная лексическая единица образовалась путем слияния сокращенных основ: “net” < “Internet” и “zen” < “citizen”: “Reporters Without Borders calls for the immediate and unconditional release of Osama Najjar, a *netizen* and activist held since 17 March, and voices concern about his state of health, as he was arrested the day after an operation and does not have his medicine with him” [20].

Ещё одним немаловажным изменением в обществе стала превалирующая роль компьютера в жизни современных подростков, особенно компьютерных игр и социальных сетей. Образовательная система построена таким образом, что обучающиеся получают возможность развиваться, углубленно изучать предметы, которые станут теоретической основой их дальнейшей профессии. Однако по завершению учебного дня, подростки стремятся погрузиться в мир виртуальной реальности. Такие подростки также получили наименование “screenager”. Представленное слово также образовалось по словообразовательной модели сложения полной основы “screen” и сокращенной основы “ager” < “teenager”: “Dr Graham, who is leading the new addiction treatment, said rehab services need to 'adapt quickly' to help young people affected by technology addiction – who he dubbed “*screenagers*” – rather than sticking with the same treatment models used for substance abuse” [21].

Как для любой системы, которая является средством коммуникации, сеть Интернет характеризуется наличием особого языка, который называет-

ся “Weblish”, название которого образовалось также посредством сложения полной основы “web” и сокращенной основы “lish” < “English”: “Far from taking a jaundiced view of text messages, Jeremy Butterfield, the dictionary's chief editor, declared himself a fan. “The sheer weight and quality of *weblish* now entering the language is unmistakable evidence of the intoxicating vitality of English,” he said” [22].

Залогом успешной коммуникации также является соблюдение определенного свода правил, которые регулируют межличностные отношения в процессе общения, соблюдая статус и другие характеристики участников коммуникативного акта. “Netiquette” – лексическая единица, которая является средством номинации таких правил. Лексема образовалась путем сложения сокращенной основы “net” < “Internet” и полной основы “etiquette”: “*Netiquette* is all about the code of behavior established for communicating online. The rules for *netiquette* will vary, depending on the context (formal/informal); the people (known/unknown to each other) and the activity” [23].

Сфера бизнеса также начала развиваться с учетом роста влияния сети Интернет на современное общество. Для успешного развития бизнеса необходимо партнерство, которое позволяет расширить сферу влияния на мировом рынке, а также овладеть новыми технологиями управления бизнесом. Для эффективного взаимодействия индивиды предпочитают устанавливать партнерские связи посредством сети Интернет. В связи с этим, для нового вида партнерских отношений, а участников бизнеса в сфере Интернет, в составе современного английского языка появилась лексема “Entreprenerd” [24].

Многие неологизмы, которые отражают изменения в современном обществе и активно используются в процессе коммуникации в Интернет – сети, образовались при помощи других словообразовательных моделей, таких как конверсия (“to transition”). Семантика лексемы “to transition” включает в себя смену местоположения: “Today Burning Man announced that it has *transitioned* to a non-profit organization” [25].

Аффиксация также является продуктивной моделью словообразования, при помощи которой образуются слова, позволяющие эффективно управлять бизнесом. Например, неологизмом данной сферы можно считать глагол “to calendarize”, который обозначает «составлять график предстоящих событий»: “*Calendarize* reinvents adding events to the Calendar of your iPhone or iPod Touch by making it fast, easy and fun. Simplify and share your events with an exclusive combination of features” [26].

Набор клавиш “Ctrl – Alt – Delete”, который позволяет активировать диспетчер задач с целью оптимизировать работу операционной системы и отменить процесс неудачного выполнения команды, по-современному переосмысливается, расширяет свою семантику, учитывая требования нового, информационно компетентного общества. Общество использует данную лексему для того, чтобы обозначить желание переосмысления собственной жизни: “*Ctrl – Al – Delete: Reboot Your Business. Reboot Your Life. Your Future Depends on It*” [27].

Интернет – сфера также расширила потенциал некоторых лексических единиц, традиция употребления которых уже достаточно устоялась в современном английском языке. Социальные сети предполагает расширение круга общения, в связи с этим лексема “friend” стала функционировать в качестве представителя морфологического класса глагола: “The tribesman who Facebook *friend*ed me” [28]. Лексическая единица, которая служит средством номинации прекращения дружеских контактов, образовалась при помощи продуктивного, отрицательного префикса “un-“ – “to unfriend”: “Checking your friends’ list to find out who *unfriend*ed you on Facebook may be a difficult task, knowing that this is almost impossible to detect without thorough sleuthing. Even if you kept a close eye on your friends’ friend-count for any decrease, you still can’t be sure if anyone has been *unfriend*ed” [29].

Жизнь современного общества стала намного продуктивнее, поскольку все покупки можно совершить при помощи сети Интернет, телефона, процесс которых получил название “teleshopping”: “Teleone – Leading *Teleshopping* Company In India offers Teleshopping Products, Health & Fitness Products, Original Gemstone Online at Best Price In India. Teleone is a teleshopping pioneer in India, offer high quality products at affordable prices. Our products command extensive media coverage on the TV” [30].

С появлением сети Интернет также оптимизировалась сфера быта в целом, поскольку многие виды платежей также стали доступны в Интернет-сети. Такой способ оплаты банковских платежей называется “telebanking”: “You can do all that and a whole lot more directly from your phone! Wherever you are, *Telebanking* service from ВВК is here to help you dial up for brighter banking!”.

Сфера Интернет стала неотъемлемой частью жизни всего современного социума, поскольку данная сфера является основой глобализированной

системы. Изменения в современном обществе имеют как положительные, так и отрицательные стороны. С появлением новых электронных средств коммуникации для многих членов социума стали возможны образовательные системы всего мира, новшества сферы науки и техники, а также посредством обмена мнениями и опытом изменения носят циклический характер, поскольку одно нововведение порождает производный ему феномен.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и выводы: состав и особенности лексики терминосистемы «Компьютерные технологии», результаты анализа использования неологизмов терминосистемы «Компьютерные технологии» в Интернет-коммуникациях.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т.4. – М.: Русский язык медиа, 2007 – 684 с.
2. Володина Г. И. Описание простого предложения с позиций семантического синтаксиса. – Новосибирск, 1991. – С.25.
3. Комарова З.И. Семантическая структура специальных слов и ее лексикографическое описание. – Свердловск: Уральский университет, 1991. – С.17.
4. Лемов А.В. Система, структура и функционирование научного термина. – Саранск: Издательство Мордовского университета, 2000. – С.77.
5. Bussman H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. – London: Taylor & Francis e-Library, 2006. – 1335 p.
6. Пронина Р.Ф. Перевод английской научно-технической литературы. – М.: Высшая школа, 1986. – С.128.
7. Натансон Э.А. Термины как особый раздел лексики и источники русской технической терминологии. – М.: Иностранная литература, 1970. – 169 с.
8. Кутина Л.Л. Языковые процессы, возникающие при становлении научных терминологических систем. – М, 1970. – С.86.
9. Ивина Л.В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования). – М.: Академический проект, 2003. – С.188.
10. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М: Наука, 1973. – 278 с.
11. iPad User Guide For iOS 7.1 Software, 2014. – 140 p.

12. JVC MP-XP7220KR,MP-XP5220KR, 2003. – 156 p.
13. MacBook Pro., 2011. – 92 p.
14. MOTOROLA Laptop Dock, 2010. – 160 p.
15. Notebook PC E-Manual T100T Series, 2013. – 120 p.
16. Panasonic Laptop Computer CF – 1000, 2008. – 160 p.
17. Service Manual LW60/70, LG Electronics, 2008. – 108 p.
18. SONY PCG-GRX670/GRX690, 2002. – 190 p.
19. ThinkPad i Series 1200/1300 Hardware Maintenance Manual, 2011.–64 p.
20. Toshiba Satellite 1900 Series, 2010. – 120 p.
21. Newall Green Primary School. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://newallgreen.manchester.sch.uk/parents/e-safety/e-safety-information-for-parents/>. (Дата обращения:15.03.14).
22. Forbes Magazine. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.forbes.com/fdc/welcome_mjx.shtml. (Дата обращения: 22. 03.14).
23. XDA Developers Forum. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://forum.xda-developers.com/showthread.php?t=2167297>. (Дата обращения: 19.03.14).
24. Howstuffworks. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://money.howstuffworks.com/globalization.htm>. (Дата обращения: 26.03.14).
25. Humanities and Social Societies. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrowse.pl?trx=vx&list=HWar&month=1205&week=a&msg=JMgGkwD%2BVYYqW4%2B1EUPgjA>. (Дата обращения: 20.04.14).
26. Facebook.com. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://www.facebook.com/dailymirror/posts/10152336102044162?stream_ref=5. (Дата обращения: 15.02.14).
27. Daily Mail Newspaper. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2255137/Who-snoops-hubby-hes-got-secret-tweet-heart-Name-2012s-biggest-Twits-sparklingly-witty-Twitter-quiz.html>. (Дата обращения: 06.03.14).
28. Daily Mail Newspaper. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2489994/Twitter-HQ-celebrates-faux-Cronuts-day-trading-ends-44-90-share-making-founders-multi-millionaires-valuing-company-31-billion.html>. (Дата обращения: 09.03. 14).

29. Mashable. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://mashable.com/2009/02/25/tweetup/>. (Дата обращения: 10.04.14).

30. Reporters without borders. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://en.rsf.org/united-arab-emirates-netizen-arrested-after-tweeting-24-03-2014,46036.html>. (Дата обращения: 25.04.14).

Sokolova E.Y.

USAGE OF NEOLOGISMS OF TERM SYSTEM ‘COMPUTER TECHNOLOGY’ IN THE SPHERE OF THE INTERNET – COMMUNICATIONS.

In the given article the notions ‘neologism’, ‘term’, ‘term system’ are defined, the structure and the peculiarities of the lexic concerning term system ‘Computer technology’ are analyzed, function of neologisms of term system ‘Computer technology’ in the sphere of the Internet communications in the sphere of the Internet communications are analyzed.

Keywords: neologism, term, term system, term system ‘Computer technology’.

УДК 009

Флёров О.В.,

кандидат педагогических наук,
заместитель заведующего кафедрой, психологии,
педагогике и социально гуманитарных дисциплин,
olegflyoroff@yandex.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г.Москва

ЗАРОЖДЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

В статье рассматриваются истоки зарождения межкультурной коммуникации как междисциплинарного направления научной мысли. В статье также отражены основные точки соприкосновения данного научного направления с другими областями социально-гуманитарных исследований.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; глобализация; послевоенный мир; гуманитарные науки; психология; психолингвистика; язык.

В последнее время очень много говорится о различных вопросах межкультурной коммуникации как диалога культур. Межкультурная коммуникация (или как ещё её иногда называют «кросс-культурная коммуникация») традиционно понимается как процесс взаимодействия и мотивированного им общения представителей разных культурных сообществ. При этом проблемы коммуникации актуализируются, если хотя бы один из коммуникантов вынужден общаться на неродном для себя языке. Именно поэтому на практике о межкультурной коммуникации говорят чаще всего применительно к изучению иностранных языков.

Для современной лингводидактики межкультурная коммуникация действительно играет ключевую роль, поскольку в эпоху Интернета и доступности информации на самых разных языках она выступает парадигмой их изучения и освоения. Благодаря тому, что язык является основным средством человеческого общения, о лингвистическом аспекте межкультурного взаимодействия можно говорить как об одном из основных, но диалог культур исследуется далеко не только с позиций языка.

Сегодня межкультурная коммуникация исследуется с позиций всех гуманитарных наук, кроме того в эпоху глобализации и технического прогресса некоторые её аспекты находят соприкосновение с вопросами экономики и техники [1, с. 82].

Таким образом, межкультурная коммуникация как феномен второй половины XX – начала XXI века сегодня может рассматриваться не только как процесс взаимодействия представителей разных культур, но и как междисциплинарное направление исследований, в рамках которого многие вопросы гуманитарных наук, связанные с взаимодействием, отношением и поведением людей, рассматриваются в межкультурном контексте.

В отечественных источниках в качестве синонима «межкультурной коммуникации» иногда используется термин «кросс-культурная коммуникация». Однако в зарубежных исследованиях он имеет несколько другое значение, обозначая, как правило, не процесс коммуникации как взаимодействие, а сравнение и сопоставление особенностей общения представителей разных культур. Иными словами межкультурная коммуникация (*intercultural communication*) изучает динамические образцы взаимодействия, а кросс-культурная коммуникация (*cross-cultural communication*) – статичный дифференцированный образ [13, с. 11–16].

Но, так или иначе, исследование коммуникативного взаимодействия представителей разных культур сегодня – это бурно развивающееся во многих странах мира и востребованное обществом теоретическое и прикладное научное направление, находящееся на стыке самых разных гуманитарных наук. Оно направлено на изучение процесса непосредственного или опосредованного обмена информацией между представителями разных культур, то есть процесса межкультурной коммуникации (интеракции), общения, осуществляемого в условиях культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников.

Безусловно, взаимодействие цивилизаций и диалог культур имели место ещё до нашей эры. Несмотря на то, что в древности локальные культуры и цивилизации возникали и развивались, как кажется, изолированно, они были пронизаны многочисленными нитями культурных и торгово-экономических связей. На протяжении столетий эти нити крепили и умножались, охватывая населённую часть земного шара.

Однако именно в прошлом столетии этот процесс приобрел лавинообразную форму. Почти вся населённая часть Земли пронизана нитями мирового рынка и политическим влиянием мировых империй, охвачена последствиями научных открытий и инноваций, возрождением влияния мировых религий, став полем перемещения и контактов миллионов людей при помощи эффективных транспортных средств и систем связи. Человечество всё больше ощущает себя единым целым, хотя и разделённым на противоречивые, а то и противоборствующие группировки стран, цивилизаций.

Последняя треть XX века внесла принципиально новые черты в развитие мировой экономики и человечества в целом, что проявилось в процессах глобализации, которые стали определять судьбу человечества. В первую очередь следует говорить о глобализации техносферы. Индустриальная цивилизация характеризовалась бурным ростом и планетарным распространением технических систем и технологических процессов, преобразовавших все сферы жизни общества. В результате чего образовалось мировое технологическое и информационное пространство, пронизанное сетью транспортных и телекоммуникационных нитей. Современные технологические системы далеко вышли за национальные границы и приобрели черты, опасные как для человека, так и для биосферы Земли.

Помимо этого мировая интеграция достигла такого уровня и прочности связей между национальными экономическими системами, что стало

возможно говорить о глобальной экономике как о приоритетном явлении, которое имеет собственные закономерности, тенденции и механизмы функционирования и развития.

Социокультурной глобализацией затрагиваются сферы культуры, науки, образования, этики и идеологии. Всё более отчётливо виден глобальный характер научного прогресса, и осуществляется обмен идеями и учёными. В результате унификации систем образования сформировались его общие контуры. Сейчас о нём можно говорить как о единой системе, использующей информационные ресурсы мировых высокоэффективных технологий. В результате всех этих процессов развивается международный обмен культурными ценностями.

Геополитическая глобализация в середине XX века проявилась в создании и противоборстве двух геополитических блоков, которые возглавлялись СССР и США во времена Холодной войны [3; 12, с. 7–11]. Именно в послевоенном западном мире с учётом набиравших уже тогда силу процессов, описанных выше, была осознана потребность проводить научные исследования межкультурного взаимодействия, которые носили бы прикладной характер, в то время как в многонациональном Советском Союзе идеи взаимоотношения народов, населявших его, носили идеологический характер.

Расширение европейских и американских корпораций потребовало разработки не только языковых курсов, но и специальных тренинговых программ для сотрудников, во время которых они обучались коммуникативному поведению за рубежом. Эти факторы, а также создание ООН способствовали распространению идей межкультурного взаимодействия и выработке понятия межкультурной компетентности как готовности и способности к нему [4].

При исследовании коммуникативного поведения в межкультурном контексте стали рассматриваться в частности проблемы теории коммуникации [11] и психологии общения, благодаря чему возникла её новая отрасль – межкультурная психология. В её рамках исследуется поведение индивидуумов и протекание их психических процессов в ситуациях межкультурного взаимодействия. Многие постулаты психологии, принимавшиеся ранее как универсальные североамериканскими учёными, оказались вариативными, когда исследования и эксперименты стали проводиться в условиях других культур.

Исследователей стало интересоваться, как культура отражается в психике человека, а именно в протекающих психических процессах и в его поведении. Это вкупе с зародившейся наукой психолингвистикой, которая исследует взаимоотношение языка, мышления и сознания, в корне изменило представления об изучении иностранных языков и обучении им.

В 1960-е гг. в лингвистике, а затем и в лингводидактике, стали исследоваться экстралингвистические условия и обстоятельства общения. Такой подход стал фактически альтернативой распространённой в середине XIX века в лингвистике идее системности и основанного на ней «уровневого» или «структурного» обучения неродному языку, которое полностью копировало структуру самого языка и его образ.

С тех пор за полвека в обучении иностранным языкам произошли существенные изменения. С развитием исследований в области психолингвистики во главу угла встало такое понятие как «коммуникативная компетенция», которое означает, по сути, способность к речевому общению. Был выдвинут тезис о том, что развитие коммуникативных способностей не может ограничиваться только языковой компетенцией, которая подразумевает знание средств и правил конкретного языка. В результате этого появилось огромное количество методик, подходов и технологий преподавания иностранного языка, в том числе и авторских. Они различаются, но всех их объединяет ярко выраженная прагматическая направленность, ориентированность на коммуникацию и речевую деятельность [2].

Ярко выраженная прагматическая направленность в лингводидактике была обусловлена реальными потребностями общества второй половины XXI века. Нарастающие темпы глобализации, рост межкультурных контактов, социальная, профессиональная и академическая мобильность и, как следствие, всё более частое использование иностранного языка в повседневной жизни не могли позволить человеку ждать несколько лет получения результата в его освоении. Какие-либо практические результаты нужны стали уже на самом раннем этапе занятий [2; 9; 10].

Сегодня принято говорить, что межкультурная коммуникация является основной парадигмой обучения иностранным языкам. Средствами иностранного языка формируется межкультурная компетенция и межкультурная чувствительность. Однако межкультурная коммуникация как академическая дисциплина сама по себе, а также дисциплины, смежные с ней, всё больше вводятся в учебные программы образовательных учреждений по

всему миру. Для нашей страны на современном этапе развития отечественного образования в свете присоединения к Болонскому процессу и переходу на европейскую систему это сегодня представляется особенно актуальным.

Литература

1. Алексеев И. В., Рибокене Е. В. Основы функционирования и роль в экономике России международных франчайзинговых сетей // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. – 2014. – №4 (10). – С. 82–85.

2. Аниол А.В. Практика применения дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе.// Инновационные технологии в современном образовании. Сборник трудов по материалам II Международной научно-практической интернет-конференции: Изд-во «Алькор Паблицерс», ФТА, – 2015. – С.8–12.

3. Аниол А.В. Геополитические проблемы и исторические аспекты взаимодействия культур и цивилизаций в освоении Арктики // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон: материалы XI международной научной конференции /под ред. А.В.Семенова, Н.Г.Малышева, Ю.С.Руденко. – М.: изд. ЧОУВО МУиВ, Ч.1.2015, – С.154–164.

4. Аниол А.В. Межкультурная коммуникация и интеграционные процессы в мировой экономике.// Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов III Ежегодная международная научно-практическая конференция. Королев МО: Технологический университет. – 2015, – С. 35–39.

5. Гусев Д. А. Курс лекций по концепциям современного естествознания. – М.: Директ-Медия, 2013. – 196 с.

6. Гусев Д. А., Музяков С. И. Поиски национальной идеи в контексте современных геополитических проблем использования природного потенциала России // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон. – 2015. – С. 378–393.

7. Пробин П. С. Поликультурное образование как социально-педагогическое явление в контексте проблематики межкультурной коммуникации // Человек и культура. – 2015. – № 1. – С. 1–21.

8. Рибокене Е. В. Современное социально-экономическое пространство как единая система // Социальная направленность менеджмента: инновации, проблемы, приоритеты. – 2013. – С. 359–362.

9. Рыбакова Н. А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации // Филология: научные исследования. – 2015. – № 1. – С. 46–53.

10. Рыбакова Н. А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 1. – С. 28–35.

11. Швед Н. Г., Рибокене Е. В. Основы теории коммуникации. – М, 2014.

12. Яковец Ю. В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. – М.: Экономика, 2003. – 441 с.

13. Trevisani D. Negoziazione interculturale. Comunicare oltre le barriere culturali. – Milan: Franco Angeli editore, 2005. – 172 p.

Flerov O.V.

NASCENCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION AS SCIENTIFIC KNOWLEDGE

The article reveals premises for nascence of intercultural communication as interdisciplinary scientific knowledge. The article also reflects the connection of intercultural communication with other spheres of social studies.

Keywords: intercultural communication, globalization, post-war world, humanities, psychology, psycholinguistics, language

СЕКЦИЯ 4 СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА: ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДЫ, ПРОЕКТЫ

УДК 378.14

Алямкина Е.А.,
заместитель заведующего кафедрой
менеджмента и маркетинга,
ekaterina-psy@mail.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

В статье рассматриваются специфика, особенности образовательного комплекса и организационной культуры. Даны определения, описаны основные аспекты организационной культуры как инструмента развития образовательного комплекса; также особое значение уделяется значимости системного подхода при формировании организационной культуры образовательного комплекса.

Ключевые слова: образовательный комплекс, организационная культура, системный подход; развитие; управление.

В связи с изменениями нормативно-правовых актов, в некоторых субъектах Российской Федерации (например, Москва, Санкт-Петербург), происходит объединение образовательных организаций в образовательные комплексы, что приводит к рождению новых организационных культур.

Одной из задач государственной программы Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования Москвы («Столичное образование»)» является «комплексное развитие сети образовательных учреждений для обеспечения доступности дошкольного, общего и дополнительного образования независимо от территории проживания и состояния здоровья». Закон «ОБ ОБРАЗОВАНИИ в Российской Федерации» №273-ФЗ в (п.18, п.19 статьи 2) определяет *образовательную организацию*, как некоммерческую организацию, осуществляющую на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация

создана [1]. Законом об образовании не определено понятие «образовательный комплекс», при этом под образовательным комплексом понимается объединение образовательных учреждений, которые будут являться элементами или компонентами образовательного комплекса; крупный образовательный комплекс следует рассматривать как образовательную организацию, способную обеспечить жителям районов и микрорайонов города весь спектр образовательных услуг [6].

Для российских образовательных организаций все более актуальной становится проблема формирования современной системы управления. Рыночные закономерности экономики все в большей степени претендуют на роль общих правил жизнедеятельности для бюджетных отраслей. Объединение образовательных организаций в образовательные комплексы не приводит к моментальному объединению и единению организационных культур, происходит рождение новых организационных культур. Однако, следует отметить, что создавая или преобразуя учебные заведения, задача формирования эффективной организационной культуры уходит на второй план в связи с наиболее актуальными для управленца административными вопросами: изменением организационной структуры, большим количеством нормативных документов, решениями и обоснованиями уровня оплаты труда и пр [4].

Согласно М. Коулу «...культура возникает везде, где люди на протяжении какого-то периода времени включены в совместную деятельность». Анализируя литературу, следует отметить, что теория организационных культур системы образования России актуальна, к проблеме организационной культуры в сфере образования проявляется большой теоретический интерес, однако следует отметить, что исследований по проблеме изучения организационной культуры образовательных учреждений явно недостаточно. При этом, новая российская школа как сложная развивающаяся система объективно нуждается в построении новой организационной культуры. Становится совершенно очевидно: чтобы совершить прорыв к новому качеству образования и предоставления образовательных услуг, необходимо иметь адекватную этому систему управления и культуру, которые способны обеспечить эффективность, динамичность, результативность и пр. Для того, чтобы выстроить целостную систему управления образовательного комплекса организацией, способной концентрировать ресурсы в интересах удовлетворения образовательных потребностей (запросов) населе-

ния и обеспечения развития комплекса необходимо, во-первых, четко представлять и осознавать состояние образовательной организации, а во-вторых формировать эффективную организационную культуру образовательного комплекса[2,3].

В современной литературе существует довольно много определений понятия «организационная культура». Как и многие другие понятия организационно-управленческих дисциплин, концепция организационной культуры не имеет универсального определения. Э. Шейн определяет организационную культуру как совокупность коллективных базовых правил, изобретенных, открытых или выработанных определенной группой людей по мере того, как она училась решать проблемы, связанные с адаптацией к внешней среде и внутренней интеграцией, и разработанных достаточно хорошо для того, чтобы считаться ценными. Д. Мацумото описывает организационную культуру как динамическую систему правил, разделяемых членами организации. В.В. Томилов считает, что организационная культура – это совокупность мышления, определяющая внутреннюю жизнь организации; это образ мышления, действия и существования. Т.О. Соломанидина определяет организационную культуру как социально-духовное поле компании, формирующееся под воздействием материальных и нематериальных, явных и скрытых, осознаваемых и неосознаваемых процессов и явлений, определяющих единство философии, идеологии, ценностей, подходов к решению проблем и поведения персонала компании и позволяющих организации продвигаться к успеху». По мнению К. М. Ушакова, организационную культуру школы определяют, во-первых, внеорганизационные факторы, такие как: национальные особенности, традиции, экономические реалии, культура окружающей среды; во-вторых, внутриорганизационные, такие как: личность руководителя, миссия, цели и задачи организации, квалификация, образование, общий уровень педагогов [5].

Обобщая определения, можно сказать, что организационная культура образовательного комплекса является важным инструментом управленческой деятельности, который может позволить ориентировать структурные подразделения на общие цели, мобилизовать инициативу сотрудников, обеспечивать лояльность и повышать эффективность делового общения. Эффективная организационная культура как инструмент развития образовательного комплекса, будет способствовать выстраиванию общих технологий управления, которые приведут к эффективному управлению – ко-

нечному результату, выражающемуся не только в экономии времени и затрат, но и в обеспечении устойчивости и развития образовательного комплекса в изменяющейся внешней среде. Понимание организационной культуры своей школы способствует возможности сотрудниками ощутить уникальность своей образовательной организации. Основопологающим при формировании эффективной организационной культуры является системный подход. В процессе управления образовательной организацией важны не только аспекты стратегического и командного менеджмента, но и такие методы управления как целевой, процессный, проектный и пр. Эффективная организационная культура влияет на эффективность всех организационных процессов и, как следствие, последовательное развитие образовательной организации [7; 8].

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: в современных социально-экономических условиях важным условием эффективного управления образовательной организацией комплексом является организационная культура, которую следует рассматривать как инструмент развития образовательного комплекса.

Литература

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Аверин А.В. Ценностные основания корпоративной культуры современных социально-экономических систем. Социальная политика и социология. – 2012. – № 6. – С. 155–170.
3. Алексеев А.Н. Корпоративная культура предприятия в условиях инновационной экономики. Транспортное дело России. – 2014. – № 2. – С. 129–131.
4. Алексашина Т.В. Концепция интеллектуального лидерства в управлении экономическими системами. В сборнике: Управление в социальных и экономических системах Материалы международной научно-практической конференции. – М.: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2015. – С. 318–324.
5. Грошев, И.В. Организационная культура : учебник / И.В. Грошев, А.А. Краснослободцев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2013. – 536 с.

6. Красильникова И.Н., Рибокене Е.В. Специфика методов управления образовательными комплексами // Актуальные проблемы современного общества. – 2015. – № 3. – С. 82–84.

7. Флеров О.В. Мотивация, лояльность и корпоративная культура в условиях безработицы и сокращений в эпоху социально-экономической неопределённости // Политика и Общество. – 2015. – № 7. – С. 919–929.

8. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

Alyamkina E.

ORGANIZATIONAL CULTURE AS A INSTRUMENT OF DEVELOPING AN EDUCATIONAL COMPLEX

The article deals with educational complex and organizational culture specificity. The author defines and describes organizational culture as a tool for the developing an educational complex. Particular attention is focused on system approach in forming organizational culture of an educational complex.

Keywords: educational complex, organizational culture, system approach; development; management.

УДК 169.99

Барковский В.В.,
аспирант кафедры Психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
42vovi@gmail.com,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

В статье рассматривается важность повышение профессиональной компетентности современного психолога в аспекте морально-этических норм. Автор обосновывает идею о том, что сегодня психологу необходимы не глубокие профессиональные познания, но и высокая моральная ответственность.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные нормы, обучение, воспитание, психолог.

Профессиональная этика стала развиваться на основе обобщенной практики поведения представителей каждой профессии. Эти обобщения были занесены как в писанных, так и в неписанных кодексах поведения, так же и в форме теоретических выводов. Все это говорит о переходе от обыденного сознания к теоретическому сознанию в сфере профессиональной морали. Огромную роль в развитии и усвоении норм профессиональной этики сыграло общественное мнение. Нормы профессиональной морали стали не сразу общепризнанными, это происходило из-за борьбы мнений в обществе. Взаимосвязь профессиональной этики и общественного сознания существует и в наших традициях. Разнообразные виды профессиональной этики имеют свои традиции, что указывает нам о наличии принципа преемственности основных этических норм, разработанных представителями различных профессий на протяжении долгого времени.

Современный уровень психологической науки и практики, выросшая степень их воздействия на общественные и экономические течения, настойчиво требуют особой регламентации действий специалистов по психологии, как в ходе экспериментальной работы, так и в процессе фактической реализации их рекомендаций. Ошибочные воздействия специалистов по психологии могут не улучшить, а усугубить общепсихологический фон в коллективе, ухудшить положение и состояние консультируемого человека, скомпрометировать, в конечном счете, психологическую науку [3,4].

Повышение производительности работы специалистов по психологии в разных секторах экономики народного хозяйства, образования и здравоохранения, исключение случаев дискредитации психологии призывают внедрения в практику моральных основ и законов деятельность специалиста по психологии. Это обозначает, что на сегодняшний день степень мастерства специалиста по психологии обуславливается не только его теоретическими познаниями, методологической и методической подготовкой, но и возможностью конструировать собственную деятельность с учетом моральных норм [2].

В перспективе, несомненно, российским психологам предстоит внедрить в собственную деятельность такую же жесткую регламентацию, какой следуют наши иностранные коллеги практически во всем мире. Внедрение аттестации специалистов по психологии, работающих в научно-практической сфере, выдача лицензий для психологической практики сто-

ят на повестке дня. Неотъемлемым обстоятельством при этом считается понимание и выполнение моральных основ работы психолога.

Последствия общения с – консультантом имеют большую личностную значимость для клиента. Каким будет вмешательство консультанта – развивающим или разрушающим личность клиента – зависит от соблюдения им этических принципов профессиональной деятельности.

В своей работе практический психолог сталкивается с так называемыми этическими проблемами и «соблазнами». Наиболее типичные из них представлены ниже:

1. Соблазн власти. Известно, что у психолога имеется много возможностей сделать людей зависимыми от себя. Плохо, когда власть над поступками и действиями других людей становится для кого-то самоцелью.

2. Проблема ответственности психолога. В отличие от ответственности обычных людей (неспециалистов), психолог не должен всю ответственность брать на себя. Его задача более сложная – постепенно сформировать чувство и готовность к ответственности у консультируемых клиентов. Сам же консультант отвечает за саму организацию такой помощи, но не за принимаемые решения – это право (и ответственность) принадлежит клиенту как субъекту самоопределения.

3. Соблазн самокрасования на работе, когда консультант использует свою профессию скорее для демонстрации своих достоинств, чем для помощи обращающимся к нему людям. Но, с другой стороны, вообще не производить никакого впечатления на клиента (не уметь нравиться ему) тоже нельзя. Проблема в том, чтобы в стремлении «производить впечатление» найти такую меру, которая не превратила бы консультацию в театр одного актера и позволила бы максимально проявить себя и консультируемому клиенту.

4. Соблазн следования «методическим модам», когда в погоне за самыми последними новинками в практической психологии консультант тратит массу времени на ознакомительное знакомство с новыми методиками и по-настоящему не успевает освоить ни одну из них. Но, с другой стороны, консультанты, действительно, не должны отставать от последних новинок. Вероятно, здесь требуется определенная мера [1].

Подводя итог, можно смело заявить о том, что такое понятие как профессиональная этика является важным компонентом в профессиональной деятельности каждого человека, а тем более в работе психолога. Так как он

должен соблюдать определенные этические нормы, для того чтобы он всегда мог защитить интересы и права своего клиента. Все эти нормы изложены в этическом кодексе психолога, которые в свою очередь так же оберегают психолога от неправомерных действий.

Кодекс психолога призывает оградить клиентов и все общество в целом от нежелательных и бесконтрольных последствий, от неквалифицированного использования психологических знаний кем-либо.

Литература

1. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского философского общества, 2001. – С. 300.

2. Флеров О.В. Мотивация, лояльность и корпоративная культура в условиях безработицы и сокращений в эпоху социально-экономической неопределённости // Политика и общество.– 2015. – №7. – С.919–929.

3. Флеров О.В. Социокультурные, экономико-политические, психологические и лингводидактические истоки межкультурной коммуникации как междисциплинарного направления научной мысли // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. вопросы теории и практики. – 2015. – № 10-1 (60). – С. 188–190.

4. Pshenichnaya V.V. The theoretical model of the formation of students' responsibility as General professional competence in the learning process teachers College // European Conference on Education and Applied Psychology. – Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2013. – P.66–72.

Barkovskii V.V.

TO THE PROBLEM OF TEACHING ETHICS IN THE WORK OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST

The article discusses the importance of improving the professional competence of a modern psychologist in the aspect of moral and ethical norms. The author substantiates the idea that the psychologist is not required deep professional knowledge, but also a high moral responsibility.

Keywords: competence, professional standards, training, education, counseling.

Богданов А.Р.,

аспирант кафедры психологии, педагогики
и социально-гуманитарных дисциплин,

a.r.bogdanov91@mail.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ МОСКВЫ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается Детское движение Москвы как одно из направлений психолого-педагогического развития детей, дается описание детским общественным организациям и определяются основные сферы деятельности Детского движения, освещены проблемы исторического развития детских общественных организаций.

Ключевые слова: детское движение Москвы, детские общественные организации, воспитание, подрастающее поколение, гражданин, развитие.

Решение жизненно важной проблемы воспитания юных граждан России XXI века настоятельно требует историко-педагогического осмысления взаимодействия традиций и инноваций в развитии теории и практики отечественного воспитания. Ценным и значимым представляется опыт детского движения Москвы, как инновационной социально-педагогической реальности [1, с.675].

Коллективная деятельность как приоритетная становится отличительной воспитательной характеристикой. Э. Гернле принадлежит ведущая роль в разработке концепции детского коммунистического движения, представленной в педагогических работах «Социалистическое воспитание и социалистическое движение молодежи» и многих других. Его социально-педагогические взгляды на детское движение стали теоретическим обоснованием пионерства, качественно отличного от скаутизма. В основе его концепции приоритетность социалистической теории воспитания, которая несет в себе смысл вхождения молодого человека в общественные отношения, формирует ответственный и инициативный тип личности [5, с.24].

Характеризуя детскую группу как воспитательное средство, Э. Гернле выделяет «три точки зрения» на её деятельность:

- 1) творческая инициатива, самопомощь и активность ребенка;

2) не опека детей, а движение детей;

3) коллективный труд, самоуправление, революционное настроение [3, с.99].

Исторический опыт детского движения выступает как многоплановое явление, имеющее в своем основании реальную педагогическую действительность, практику работы с детьми и подростками, но практику осмысленную, обобщенную, творчески преобразованную. Исторический опыт детского движения можно рассматривать и как взаимосвязанный, закономерный процесс возникновения и развития детских организаций [2, с.12]. Это процесс развития и укрепления их связей с прогрессивными детскими организациями в других странах. Одновременно опыт детского движения содержит историю детских организаций, итоги, результаты применения различных форм и методов работы с детьми, могущих быть использованными для решения проблем воспитания подрастающего поколения в условиях осуществления рыночных реформ.

Опыт детского движения можно определить как целесообразно отобранное педагогическое знание, важное и актуальное для осмысления, понимания и решения практических задач детских организаций, детского движения в Москве. Одновременно опыт детского движения в качестве категории педагогической науки можно рассматривать как обобщенную и теоретически осмысленную практику воспитательной деятельности детских организаций, служащую одним из средств и условием воспитания подрастающего поколения.

Основными направлениями деятельности Детского движения Москвы являются:

- изучение и осознание принципов интернационализма, российской национальной политики, внешней и внутренней политики, достижений экономики страны;

- воспитание любви и преданности Родине, формирование высокой культуры межнационального общения, чувства дружбы и товарищества между всеми нациями и народностями России, уважения к их национальной культуре, передовым традициям, привитие интереса к изучению истории, быта наций и народностей, их национальным отношениям;

- воспитание постоянной потребности личного участия в исполнении высокого интернационального долга – конкретного трудового вклада подрастающего поколения в дела российского народа;

- воспитание в духе дружбы и уважения ко всем народам на основе равенства всех наций и рас, ко всем народам мира, борющимся за мир, демократию и социальный прогресс;

- воспитание глубокого понимания необходимости оказания интернациональной помощи народам, борющимся за свое национальное и экономическое освобождение;

- воспитание в духе мира на основе миролюбивой внешней политики России, непримиримости к национальной и расовой неприязни, умение проявлять политическую бдительность, разоблачать чуждые нам взгляды и идеи;

- закрепление в сознании юной смены норм нравственности, превращение интернационализма в идейные убеждения и нравственные нормы поведения, развитие познавательных потребностей и интересов к интернационализации всех областей общественной жизни, формирование интернационалистской направленности мировоззрения, выработка интернационалистских по сути и объективных по результатам поступков и поведения;

- достижение соответствия уровня интернационалистской воспитанности детей и подростков требованиям общества как социального заказа детскому движению на современном этапе его развития.

Воспитание подрастающего поколения, обеспечение преемственности всех поколений людей, дальнейшее упрочение народного единства необходимо в деле построения нового общества. В России в системе воспитания молодых людей детские организации являются необходимым звеном. Им принадлежит ведущая роль в воспитании важных качеств будущего гражданина: патриотизма, интернационализма, коллективизма, дисциплинированности и т.п.

В современных условиях возрастание роли детских организаций в воспитании подрастающего поколения порождено самой жизнью, потребностями общественного развития [6, с.52; 9]. Оно обусловлено, прежде всего:

- необходимостью привлечения детей и молодежи к практическому участию в социально-экономическом развитии страны;

- дальнейшим расширением и углублением демократии, самоуправления, повышением общественной активности юной смены, необходимостью подготовки пионеров и скаутов к управлению делами общества и государства;

- совершенствованием работы по воспитанию подрастающего поколения, обеспечением тесного единства духовно-нравственного, трудового и физического воспитания детей и подростков;

- усилением влияния в международном детском движении.

В развитии детского движения для осуществления единого действия в международном масштабе требуется ясность основных педагогических взглядов и точная определенность тех или иных практических приемов воспитания подрастающего поколения.

Детское движение является важным аспектом социальной системы общества, так как может способствовать обогащению социального опыта молодых людей и обеспечивает условия для удовлетворения потребностей и интересов детей. Воспитание в детских общественных объединениях дополняет воспитание, которое осуществляется и другими социальными институтами. [4, с.61; 9].

Литература

1. Алиева Л. В. «Теоретико-методологические основы познания детского движения как инновационной социальной и педагогической реальности XXI века» // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского, – 2012, – № 28, – С. 675–679.

2. Детские и молодежные социальные инициативы, общероссийская общественная организация. Документы и материалы ДИМСИ. – М.: Academia, 2000. – 75 с.

3. Гернле, Э. «Детское движение как новая форма организации воспитания», 1923. – № 7–8. – С. 99–108.

4. Окушко Т.К. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика», – 2012, – № 1, – 195 с.

5. Титова Е.В. Строеие педагогической науки // Вестн. Северо-западного отделения Российской академии образования. Образование и культура Северо-Запада России. – 2001: Вып.6, – 64 с.

6. Детское движение. Словарь-справочник / сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – Изд. 2-е, перер. и. доп. – М., 2005. – 541 с.

7. Pshenichnaya V.V. The theoretical model of the formation of students' responsibility as General professional competence in the learning process teachers College // European Conference on Education and Applied Psychology.

– Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2013. – P.66–72.

8. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

9. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса // Искусство и образование. – 2004. – №5. – С. 24.

Bogdanov A.R.

CHILDREN'S MOVEMENT OF MOSCOW AS THE DIRECTION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

The article discusses the Children's movement of Moscow as one of the directions of psychological and pedagogical development of children, describes the children's public organizations and identifies the main spheres of activity of Children's movement, the problems of historical development of children's organizations.

Keywords: children's movement of Moscow, children's organizations, education, the younger generation, citizen, development.

УДК 159.923.33

Волков А.В.,

адъюнкт кафедры педагогики,

lexej.volkoff2016@yandex.ru,

ФГКВОУ ВПО «Военный университет», г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУЖЕБНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ПО КОНТРАКТУ В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

В статье раскрываются актуальные проблемы формирования служебных взаимоотношений военнослужащих по контракту в подразделениях внутренних войск МВД России, причины их возникновения на основе социально-психологических исследований морально-психологической обстановки в воинских коллективах соединения внутренних войск МВД России и особенности их формирования.

Ключевые слова: взаимоотношения, служебные взаимоотношения, культура служебных взаимоотношений, межличностные взаимоотношения, взаимодействие, отношения, общение.

Внутренние войска МВД России являются одним из основных звеньев системы Министерства внутренних дел Российской Федерации, обладают мощным кадровым и техническим потенциалом, оперативными возможностями, хорошо оснащенными и мобильными подразделениями. Они играют главную роль в пресечении, локализации и нейтрализации внутренних вооруженных конфликтов, и как войска постоянной готовности представляют собой основной компонент военной организации государства по обеспечению внутренней безопасности Российской Федерации.

Сегодня войска развиваются по пути оптимизации состава и численности, совершенствования боевого применения, разработки и внедрения новых программ обучения военнослужащих, осуществления мероприятий по совершенствованию системы воспитания личного состава, всестороннего совершенствования боевого, технического и тылового обеспечения деятельности соединений и воинских частей.

Развитие внутренних войск сегодня осуществляется на основе «Концепции строительства и развития внутренних войск МВД России на период до 2020 года», одобренной в 2009 г. Советом безопасности Российской Федерации. В рамках данной Концепции воинские должности сержантов и солдат будут последовательно укомплектовываться военнослужащими, проходящими службу по контракту [1]. На сегодняшний день воинские части укомплектованы военнослужащими по контракту на 50 – 60%, немало и таких, где свыше 80 %. Для достижения таких показателей по комплектованию военнослужащими по контракту войска провели огромную работу.

Первые эксперименты по набору профессионалов проводились с середины 90-х годов. В 2004–2007 гг. внутренние войска принимали участие в федеральной программе по переводу ряда воинских частей на контрактный принцип комплектования. За этот период на новый способ комплектования переведены 46-я отдельная бригада оперативного назначения, дислоцированная на постоянной основе в Чечне, отряды специального назначения в Нижнем Тагиле, Смоленске, Армавире и Архангельске. В рамках этой программы за этот период во внутренних войсках было переведено на контракт 10 тысяч должностей солдат и сержантов. Всего же во внутренних войсках военнослужащими, проходящими военную службу по контракту, укомплектовано около 35 процентов подразделений [16]. На сего-

дня этот показатель составляет 50 – 60% и в ближайшие годы будет только увеличиваться.

Анализ войсковой практики показывает, что военнослужащие по контракту это в основном молодые люди 23–30 лет – как мужчины, так и женщины. Большинство из них имеют среднее профессиональное образование, примерно 15 процентов – выпускники высших учебных заведений.

В ходе специально организованного исследования путем анонимного анкетного опроса военнослужащих войсковой части №0000 внутренних войск МВД России, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов, в 2013 году (в опросе приняли участие 396 военнослужащих) выявлены следующие факты. О необоснованном нарушении регламента служебного времени высказываются – 22% военнослужащих. Грубость, оскорбления со стороны командиров (начальников) отмечают 16%. Выполнение неслужебных поручений командиров (начальников) назвали 11%. Принуждение к выполнению не своих обязанностей признали 14%. Неуставные взаимоотношения со стороны сослуживцев отмечаются у 4,3%. Неуставные взаимоотношения со стороны офицеров называют 9%. Необоснованным наказанием недовольны 10%. Полученные результаты показывают, что в воинских частях соединения имеются многочисленные случаи нарушения служебных отношений военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов. В общем, анализируя полученные данные, можно констатировать, что лишь у 48 % военнослужащих воинских частей соединения соблюдается регламент служебного времени, а у 36 % военнослужащих он составляет более 10 часов в день.

Анализ результатов проверки подразделений и частей внутренних войск МВД России, результаты опытно – экспериментальной работы свидетельствуют, что сложившуюся ситуацию в воинских коллективах можно объяснить следующими причинами:

- недостаточный уровень обеспеченности жизнедеятельности военнослужащих по контракту соответствующими их специфике нормативно-правовыми документами;

- низкий уровень развития педагогического мастерства офицерского состава в сфере профессиональной подготовки военнослужащих по контракту к выполнению различного рода служебно-боевых задач;

- отсутствие у командиров контрактных подразделений должного опыта обоснованного руководства повседневной и служебно-боевой деятельностью подчиненных военнослужащих по контракту;

- низкий уровень профессионального сознания должностных лиц подразделений и воинских частей в сфере деятельности по вводу военнослужащих по контракту в боевую службу;

- низкий уровень педагогической культуры младшего командного состава контрактных подразделений.

Недостаточный уровень обеспеченности жизнедеятельности военнослужащих по контракту соответствующими их специфике нормативно-правовыми документами имеет следующие причины: правовые коллизии в нормативных документах по регламенту служебного времени в воинских частях; нормативно не отрегулирован порядок проживания на территории воинской части военнослужащих по контракту и членов их семей; возникновение взаимных упреков по отношению друг другу у командиров и личного состава, в связи с отсутствием правового регулирования регламента служебного времени и распорядка дня. Служебные взаимоотношения в войсках должны строиться на основе нормативно-правовой базы, но сегодня эта база, конечно, существует, но не в полной мере регулирует служебные взаимоотношения между военнослужащими по контракту, что в свою очередь негативно сказывается на интересах службы.

Низкий уровень развития педагогического мастерства офицерского состава в сфере профессиональной подготовки военнослужащих по контракту к выполнению различного рода служебно-боевых задач обусловлен тем, что в высших военно-учебных заведениях внутренних войск МВД России на преподавание военной педагогики и психологии отводится всего 40 учебных часов на весь период обучения в вузе. И это, по нашему мнению крайне недостаточно, так как в будущем, придя служить в воинскую часть, молодой офицер в первую очередь должен будет уметь работать с людьми, строить с ними служебные и неслужебные взаимоотношения, руководить ими, обучать и воспитывать. А как показывает практика, большая часть офицеров подразделений не знают и не умеют этого делать [15]. Это приводит к непониманию офицерами важности изучения индивидуальных качеств личности военнослужащих и социальных процессов, происходящих в воинском коллективе, и соответственно возникает попустительское отношение к данным процедурам. Взаимоотношения в армии определяют-

ся принципом единоначалия, предполагающим субординацию и беспрекословность выполнения распоряжений, проявление уважения к старшим, высокую ответственность за порученные задания. Но при отсутствии педагогических и психологических знаний и умений по выстраиванию служебных взаимоотношений реализация принципа единоначалия будет не умелой и может вызвать конфликтные ситуации [5].

Отсутствие у командиров контрактных подразделений должного опыта обоснованного руководства повседневной и служебно-боевой деятельностью подчиненных военнослужащих по контракту объясняется тем, что комплектование внутренних войск военнослужащими по контракту осуществляется уже в течении 20 лет, однако ввиду ряда причин данный процесс в войсках не носил массового характера. Но с 2012 г. в связи с повышением денежного довольствия и улучшением социальных условий военнослужащих воинские части перешли на комплектование преимущественно военнослужащими по контракту. И в связи с этим должностные лица подразделений внутренних войск столкнулись с проблемой отсутствия должного опыта руководства военнослужащими по контракту [7].

Низкий уровень профессионального сознания должностных лиц подразделений и воинских частей в сфере деятельности по вводу военнослужащих по контракту в боевую службу обусловлен тем, что система ввода в боевую службу имеется во внутренних войсках и эффективно работает, но только с военнослужащими по призыву. А для военнослужащих по контракту в воинских частях командир подразделения должен сам разрабатывать план ввода их в должность. Однако в реальности данный план в лучшем случае реализуется только на бумаге, на практике же военнослужащий, который только что зачислен в списки воинской части, практически сразу же полноценно приступает к выполнению своих обязанностей. Хотя многие из них не проходили военную службу по призыву и не имеют опыта прохождения военной службы и необходимых знаний, они приобретают их в ходе повседневной и служебно-боевой деятельности. Командиры и начальники относятся к такому военнослужащему, как к полноценному воину – профессионалу. И на наш взгляд, такое положение по вводу в должность вновь прибывших в воинскую часть военнослужащих по контракту ведет к низкой их адаптации к воинскому коллективу и к условиям военной службы в целом. По этим причинам такие военнослужащие быстрее других теряют мотивацию дальше проходить военную службу по контракту.

Одной из причин низкого уровня педагогической культуры младшего командного состава контрактных подразделений является и то, что в Советской Армии, когда период военной службы по призыву составлял три года, в учебных воинских частях курсант обучался 8 месяцев, когда период службы сократился до двух лет курсанта обучали 6 месяцев. Сегодня курсанта, который после окончания учебной воинской части будет служить на должностях «командир отделения», «заместитель командира взвода», обучают 4 месяца. И говорить о том, что за этот период он усвоит хотя бы элементарные знания в области педагогической культуры, не приходится, а надеяться на то, что, придя в воинскую часть, он там получит необходимые педагогические знания, так же не приходится.

Анализ реального состояния служебных взаимоотношений между военнослужащими по контракту, выявленные недостатки в этой области, требуют определенной системы мер по их оптимизации. В этой связи представляется целесообразным более глубокий научно теоретический анализ проблемы формирования служебных отношений между военнослужащими.

Анализ научных источников показывает, что различные аспекты проблем формирования служебных взаимоотношений между военнослужащими по контракту рассматривалась в работах ряда военных ученых: Васильева Ю.С., Евстифеева А.В., Захаренко С.В., Козолупа С.А., Круткина С.В., Костенко Ю.А., Михалева В.А., Ожерельевой И.Г., Петрова А.Н., Резниковой Р.К., Скрябина А.Е., Тарасова М.В., Теплового А.А., Титовой М.Ю., Черепанова А.С. и др.

Функционирование воинского коллектива во многом зависит от характера взаимоотношений между его членами как по вертикали (между начальниками и подчиненными), так и по горизонтали (между рядовыми сослуживцами). Позитивные отношения повышают эффективность служебно-боевой деятельности, негативные – наоборот, играют разрушительную роль, дестабилизируют коллектив, затрудняют совместную деятельность.

В воинском коллективе взаимные отношения людей в зависимости от сфер деятельности принято подразделять на официальные (служебные) и неофициальные (неформальные).

Под официальными (служебными) понимаются отношения, регламентируемые законами, общевойсковыми уставами. Они проявляются при выполнении учебно-боевых, служебных задач, в ходе несения боевого дежурства, караульной и внутренней служб.

Официальные отношения определяются организационной структурой подразделения. Она закрепляет функции каждого военнослужащего, объем их обязанностей, прав и ответственности. Строятся такие взаимоотношения на основе законов, уставов, инструкций и распоряжений. В основе их – руководство и подчинение, сотрудничество. В рамках служебных взаимоотношений, как правило, личные симпатии или антипатии играют не основную роль. А вот уровень знаний, развитие умений и навыков, боевого мастерства, опыт службы проявляется четче.

Неофициальные взаимоотношения (неформальные) складываются в зависимости от индивидуальных особенностей военнослужащих, их чувств, симпатий и антипатий, коллективных идеалов и внутриколлективных ролей, охватывают общественную деятельность, организацию отдыха и досуга. Они основаны на восприятии друг друга и зависят от их индивидуально-психологических особенностей. Основными формами взаимоотношений являются: общение, совместная деятельность, поведенческие акты (поступки). Самая широкая разновидность взаимоотношений – товарищеские отношения. Они основаны, как правило, на деловых контактах, где цели, средства и результаты совместной деятельности и общения определяют развитие связей и распределение общих функций. Отсюда и устоявшаяся форма обращения военнослужащих друг к другу – «товарищ».

Служебные взаимоотношения формируются на основе факта знакомства по поводу решения служебных задач. При знакомствах межличностные чувства не играют существенной роли, но отсутствие знакомств ограничивает контакты человека, возможности удовлетворения различных потребностей (например, коммуникативных, когнитивных, информационных и др.), что вызывает у него переживания. Особенно остро это осознается в чужом городе, на новом месте работы, службы.

На основе знакомства могут возникнуть более глубокие взаимоотношения – приятельские, товарищеские или дружеские.

Приятельские отношения возникают при условии межличностной привлекательности. Само слово «приятель» указывает на особую роль приятя – неприятя, когда симпатии – антипатии являются одним из основных условий поддержания межличностных отношений. Но в отличие от более близких товарищеских и дружеских, отношения приятельства менее разборчивы в выборе партнера по взаимодействию и общению.

Товарищеские отношения основаны на деловых контактах, где дела, средства, результаты совместной деятельности определяют поддержание связей, распределение функций. Это будет и формой деловых контактов.

Дружба – одна из разновидностей взаимоотношений людей, возникающих из личных потребностей взаимного понимания, сопереживания, содействия. Дружба начинается с симпатии, восхищения, уважения. Причем симпатия и восхищение несут в себе эмоциональный заряд, а уважение – безусловное признание самостоятельности другой личности. Отношения дружбы характеризуются высокой избирательностью (личным предпочтением) [14].

Психологическая сущность взаимоотношений между военнослужащими заключается в различных формах и видах духовных психологических связей между ними, которые формируются на основе взаимного познания, оценки и межличностных действий и проявляются в процессе ратного труда и воинского быта.

В процессе совместной деятельности люди вступают в определенные виды межличностного взаимодействия. При этом между ними возникают конкретные отношения, устанавливаются как нормативная, так и личностная (психологическая) стороны их контактов. Осуществляется координация, согласование индивидуальных усилий отдельного человека со всей системой коллективных действий в достижении поставленных задач.

Взаимоотношения формируются в ходе межличностного общения. Это взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия, которая сопровождается эмоциональным переживанием: положительным, индифферентным или отрицательным. Готовность к взаимодействию может реализовываться как в поведении субъектов в условиях общения, так и в процессе совместной деятельности. Именно совместная деятельность, общение и раскрывают характер межличностных отношений [5].

В настоящее время актуальными проблемами по формированию служебных взаимоотношений являются:

- недостаточный уровень обеспеченности жизнедеятельности военнослужащих по контракту соответствующими их специфике нормативно-правовыми документами;

- низкий уровень развития педагогического мастерства офицерского состава в сфере профессиональной подготовки военнослужащих по контракту к выполнению различного рода служебно-боевых задач;

- отсутствие у командиров контрактных подразделений должного опыта обоснованного руководства повседневной и служебно-боевой деятельностью подчиненных военнослужащих по контракту;

- низкий уровень профессионального сознания должностных лиц подразделений и воинских частей в сфере деятельности по вводу военнослужащих по контракту в боевую службу;

- низкий уровень педагогической культуры младшего командного состава контрактных подразделений.

Проведенный научно – теоретический анализ проблемы изучения результатов служебно-боевой деятельности частей и подразделений внутренних войск МВД России, личный служебный опыт автора позволяют предположить что, формирование позитивных служебных взаимоотношений между военнослужащими, предусмотренных общевоинскими уставами и моральными нормами, возможны по следующим направлениям:

- формирование воинских коллективов с учетом обеспечения психологической совместимости военнослужащих, создание оптимальных условий для доверия и взаимопонимания в процессе взаимодействия;

- совершенствование организации и условий воинской службы, преодоление «узких мест», которые вызывают повышенную напряженность и конфликтность, заключаются в организации мониторинга проблем служебного взаимодействия в совершенствовании структуры служебного взаимодействия, между подразделениями и отдельными военнослужащими;

- повышение уровня руководства воинскими коллективами, психолого-педагогической компетентности военных руководителей;

- постоянное воспитательное воздействие на коллектив и личность в целях формирования установок, ориентированных на уважительность, доброжелательность, поддержание отношений дружбы и товарищества, привычек уставного поведения при проведении занятий по общественно-государственной и боевой подготовке, в повседневной деятельности и на боевой службе;

- обеспечение групповой сплоченности воинов вокруг решаемых задач, командиров и начальников, возникающих трудностей, коллективных мнений и суждений, объединение воинов в единую семью;

- развитие и коррекция делового и эмоционального общения между воинами, должностными лицами, формальными и неформальными струк-

турами, особенно в звеньях «сержанты – рядовые», «старослужащие – молодые воины», «воины различных национальностей»;

- повышение уровня этической и психологической грамотности в воинских коллективах;

- устранение противоречий и конфликтов, дестабилизирующих коллектив, предотвращение отношений неприязни, изоляции, антипатий, унижения человеческого достоинства, незаслуженного возвышения одних в глазах других, закрепления в коллективе низко статусных ролей и т.п;

- управление режимом ратного труда и отдыха военнослужащих и др.

Формирование служебных отношений – процесс многофакторный и целенаправленный, в нем проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своими совокупными действиями сложность данного процесса.

По нашему мнению в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: изучение теоретических и прикладных исследований позволяет утверждать, что личностные психологические отношения оказывают непосредственное влияние, а иногда и определяют характер формальных отношений и являются важнейшим показателем их качества. От внутреннего субъективного восприятия военнослужащим своего командира (начальника) во многом зависит и его отношение к выполнению служебных обязанностей. Такое восприятие является благоприятной психологической основой, способствующей эффективному формированию морально-психологических качеств, необходимых для осуществления служебно-функциональных обязанностей.

Литература

1. Алёхин И.А., Тренин И.В. Педагогические условия повышения эффективности образовательного процесса на основе интеграции информационных и дидактических ресурсов / И.А. Алехин, И.В. Тренин // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 2. – С. 169–174;

2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : МГУ, 2003.

3. Агеев, В. С. Психология межгрупповых отношений / В.С. Агеев. – М., 1983.

4. Анцупов, А.Я. Федотов, В.В. Проблемы межличностных отношений в воинском коллективе / А.Я. Анцупов, В.В. Федотов. – М. : ГА ВС, 1992.

5. Взаимоотношения в воинском коллективе / Военно-социологические исследования: сборник статей. – М., 2010. № 32.

6. Деникин, А.В. Сборник учебных и методических материалов по формированию у курсантов вузов ВВ МВД России нравственных отношений к сослуживцам : учебное пособие / А.В. Деникин, Е.И. Федак, В.А. Козлов. – М. : Лаборатория «ОП», 2013. 142 с. : ил. (Серия «Воспитание»).

7. Захаренко, С.В. Воспитание культуры служебных отношений у курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /С.В. Захаренко. – М., 2011.

8. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – М., 2010.

9. Кричевский, Р.Л., Дубовская, Е.М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.

10. Леонтьев, К.П. Развитие процесса формирования умений и навыков управленческой деятельности у курсантов военных вузов / К.П. Леонтьев, Е.И. Федак // Мир образования – образование в мире. – 2012. – №1. – С. 179–184.

11. Никитина, В.А. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Никитина.– М., 2002.

12. Перевалов, В. Ф. Военная психология и педагогика. Психологические условия совершенствования взаимоотношений в воинском коллективе: уч. пособие для курсантов / В. Ф. Перевалов. – Л. : ЛВВПУ ПВО, 1986.

13. Поляков, К.Н., Чиши, Ю.А., Шестаков, С.В. Взаимоотношения военнослужащих и пути их формирования : учебное пособие / К.Н. Поляков, Ю.А. Чиши, С.В. Шестаков – М. : ВВИА им. Н.Е. Жуковского, 1993.– 45 с.

14. Федак, Е.И. Офицер как субъект индивидуальной воспитательной беседы / Е.И. Федак // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1. – С. 233–238.

Volkov A.V.

FEATURES OF FORMATION OF SERVICE RELATIONSHIP BETWEEN SERVICE PERSONNEL UNDER THE CONTRACT IN INTERNAL TROOPS

In the article actual problems of formation of service relationship of military personnel under the contract in internal troops of the MIA of Russia, the reasons of their occurrence on the basis of socio-psychological studies of moral and psychological climate in military collectives, connections of internal troops of the MIA of Russia and peculiarities of their formation.

Keywords: relationship, service relationship, service relationship culture, interpersonal relationship, interaction, relationship, communication.

УДК 159.922.736.4

Гатиатуллина Э.Р.,

кандидат философских наук, доцент
кафедры психологии, педагогики

и социально-гуманитарных дисциплин,
elvira_gatiatull@mail.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается вопрос развития мотивации в учебном процессе в условиях реализации новых образовательных стандартов. Предложены психолого-педагогические условия развития учебной мотивации в подростковом возрасте, рассматривается уважение, обратная связь, метапредметные результаты как условия повышения мотивации учения.

Ключевые слова: мотивация, обучение, развитие, подростковый возраст.

В связи с инновационными процессами в образовании изменилось понятие «современная школа», что в свою очередь вызвало возникновение новых задач в педагогической психологии, решать которые призваны педагоги, которым приходится действовать в постоянно обновляющихся условиях современности.

Учителя и руководители современной школы часто отмечают, что подростки не всегда заинтересованы в своем успешном обучении. Они не считают существенным то, что взрослые определяют для них важным. Все чаще можно слышать на уроках от учеников вопросы: «Как мы можем это знание использовать в жизни?», «Для чего нам это учить?».

Это просто для взрослых, которые уже забыли чудо и неопределенность подросткового возраста и поэтому считают, что школьники сегодня являются менее заинтересованными в школе и недисциплинированным в жизни, чем они были в этом возрасте. Однако, это ложное наблюдение. Каждое следующее поколение взрослых заявляет то же самое о молодых людях. При этом человечество, по-прежнему, процветает.

Нужно подчеркнуть, что мотивация подростков у обучению достаточно сложное занятие для учителя [4; 5]. Педагог поддерживает тонкий баланс, объясняя ученикам важность получения знаний. В своих исследованиях Д. Пинк показывает, что способы мотивации, основанные на поощрении и наказании, уже не соответствуют современным требованиям образовательных стандартов. Награждение учащихся, которые выполняют требования учителя, уже не мотивирует других учеников к стремлению стать успешнее. И наказание ученика за невыполнение не научит его желанию выучить урок тщательнее.

В своем исследовании мотивации подростков Косых Г.В., Ильященко М.Н. приходят к выводу, что «подростка нельзя успешно учить, если он относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса и, не осознавая потребности к ним. Поэтому перед школой стоит задача по формированию и развитию у подростка положительной мотивации к учебной деятельности»[2].

Авторы, как и многие другие исследователи, подчеркивают, что для подлинной включенности учеников в работу нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ними в ходе учебной деятельности, не только были понятны, но и внутренне приняты ими. Необходимо, чтобы знания приобрели значимость для учащегося, и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях.

Давайте рассмотрим возможные психолого-педагогические условия развития мотивации в учебном процессе.

1. Уважать учащихся и построить доверие в классе.

Педагог должен сопереживать успехам и неудачам своих воспитанников таким образом, чтобы они знали об этом. Важно создать атмосферу

безопасности в классе. Подростки должны верить, что учителя не будут унижать их или позволить им унижать себя. Прежде чем сказать, что ученик не прав в своих рассуждениях, вместо того, чтобы немедленно указывать на его ошибку, стоит спросить его рассказать классу больше о его точке зрения. Вполне возможно, что, когда он это сделает, то признает ошибку своих умозаключений. Или, указав на неполный или неправильный его ответ, отметить его мужество в выражении своих мыслей и поблагодарить его за предоставленную классу возможность подумать. Возможно, даже изменить реальность ученика, говоря, «Даже если ты ничего не знаешь по вопросу, подумай, что ты можешь сказать?». Часто бывает, что в такой ситуации ученик отвечает верно.

Уважение со стороны учителя очень важно для подростка. Также важно для них и уважать своего учителя. В этом возрасте учащиеся уже не верят в непогрешимость взрослых, они, в отличие от младших школьников, понимают, что педагоги могут ошибаться или лицемерить, говоря то, что не соответствует их действиям.

2. Помнить об особенностях развития психических процессов в подростковом возрасте.

Учителя среднего звена должны понять уникальную природу подростков. Реализация нового образовательного стандарта невозможно без социального взаимодействия ученика и учителя. Такое взаимодействие обеспечивает возможность для содержательных разговоров, дискуссий в классе, дебатов, или совместного исследования. Учителю важно помнить о переключение деятельности каждые 10 до 15 минут, чтобы сохранить импульс к познанию и интерес. При необходимости следует оказать помощь подросткам в ситуации неудачи, так как личность подростка является очень ранимой. По возможности следует предлагать регулярные ситуации для самоопределения, поощрять учеников, чтобы включить их собственный интерес в задание.

3. Давать развернутую обратную связь.

Подростки стремятся установить сравнительные мерки в каждой области своей жизни: физический рост, интеллектуальные возможности, прическа, семейные правила, и т.д. Поэтому важно, чтобы ученики имели четкое представление об учебной цели и о том, как далеко от ее достижения они находятся в конкретный момент. Только своевременная, развернутая обратная связь помогает детям получить эту информацию. Успешные

учителя предоставляют множество вариантов, формирующих обратную связь, а также возможности для учеников для самооценки. Ошибочно считать, что отметка сама по себе будет подстегивать подростков к учению. В ней нет ничего мотивационного без персональной обратной связи. Подросток, который в течении нескольких недель работал над проектом, и не получивший в итоге развернутого комментария о его достоинствах, будет разочарован и его мотивация снизится. Если педагог не дает обратной связи, то ученик, скорее всего, не захочет повторить в будущем работу над другим проектом. Также обратная связь важна в случае, когда ученику следует доработать или улучшить выполнение задания.

Учитель, ориентированный на обратную связь, способствует развитию желания у подростков повторить свое участие в проекте или выполнить следующее задание. При этом важно дать возможность ученику повысить отметку, если у него есть к этому стремление. Педагог должен работать в системе: ученик выполнил задание – обратная связь – возможность улучшить результат. Подобная практика позволяет развивать ответственность подростков.

4. Уделять внимание метапредметным результатам обучения.

Метапредметное задание – задание, предусматривающее овладение системой знаний и операций, обеспечивающих понимание информации, включая умение структурирования, выделение главного и второстепенного, основной идеи, выстраивание последовательность действий; овладение основами ознакомительного, изучающего, усваивающего и поискового чтения, рефлексии [1]. Мотивация развивается тогда, когда учащиеся могут применять навыки, полученные на одном предмете, при выполнении задач в другом. В силу своей природы, являясь, по сути, ориентировочными действиями, метапредметные действия составляют психологическую основу и являются важным условием успешности решения учащимися учебных задач.

5. Мотивация, а не манипуляция.

Многие учителя средней школы думают, что они могут мотивировать своих учащихся. Но часто под мотивацией, на самом деле, подразумевают манипуляцию. Часто педагог применяет искусство убеждения, убеждая своих воспитанников, что наши предметы стоят их времени и энергии. Манипуляция очень отличается от мотивации. Манипуляция – это скрытый психологический прием, целью которого является заставить человека,

вопреки его интересам, выполнить нужные вам действия. Манипуляция предполагает один человек делает что-то, чтобы контролировать действия или отношение другого. Наоборот, мотивация приходит изнутри. Это желание инвестировать в себя, людей или деятельность. Учитель может контролировать поведение учащегося через череду наград или угроз, но учитель не может использовать эти методы, чтобы мотивировать ученика к чему-то, что он уже не хочет делать.

Таким образом, целью учителя должна быть культура в классе, которая культивирует любопытство и развитие личности, когда учащиеся чувствуют себя в безопасности, чтобы участвовать в деятельности или проекте, не опасаясь смущения или неприятия. При развитой мотивации нет такого понятия, как лень. Подростки нацелены на обучение таким вещам, которые интеллектуально и физически развивают их. Желание действовать приходит с компетенцией. Когда ученик успешно решает сложную задачу, его мотивация повышается и интерес к обучению растет. Ученик, который, кажется немотивированным, может не иметь достаточно средств для выполнения задач, иметь слишком много обязанностей или беспокоиться, что они не будут цениться, если он пытается выполнить задачу и это не удастся.

Рассмотренные нами психолого-педагогические аспекты развития мотивации подростков в учебном процессе работают в системе. В современной системе подготовки школьных учителей должна проводиться специальная работа по обучению развития мотивации учеников. В современном образовании это будет иметь решающее значение для их профессионального успеха. Без серьезного обучения способам развития мотивации учеников, учитель остается с ограниченным репертуаром ответов. Время обвинения подростков за отсутствие мотивации закончилась.

Таким образом, в условиях реализации ФГОС нового поколения меняется роль педагога, который должен от роли ментора перейти к роли тьютора. Сегодня педагогу предстоит одновременно инициировать учебный и воспитательный процесс, адекватно реагировать на потребности учащихся, организовывать проектную деятельность учащихся, выстраивать партнерские отношения, повышать мотивацию к обучению. Педагогу необходимо овладеть технологией, при которой на практике он может своевременно диагностировать мотивационные потребности ученика, точно объяснять цели и задачи, результат деятельности всем субъектам образовательного или воспитательного процесса.

Наиболее важными положениями данной работы является акцентирование внимания на психолого-педагогических условиях развития мотивации подростков в условиях современного образовательного процесса и реализации образовательных стандартов.

Литература

1. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76.

2. Косых Г.В., Ильященко М.Н. учебная мотивация современного подростка // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 12. – С. 46–53.

3. Пшеничная В.В. Исследование ответственности как системного качества личности студентов колледжа // Психологические науки: теория и практика: Матер. II Междунар. науч. конф. (Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С.70–73.

4. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

5. Рыбакова Н.А. Музыкальная деятельность как источник требований к личности учителя // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – №41. – С. 23–28.

6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.

E. R. Gatiatullina

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING MOTIVATION OF TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.

The article discusses the development of motivation in the educational process in the implementation of the new educational standards. Proposed psycho-pedagogical conditions of development of learning motivation in adolescence, is considered the respect, feedback, meta-subject results as conditions for the improvement of learning motivation.

Keywords: motivation, training, development, adolescence.

Гончар С.Н.,

кандидат психологических наук,

s-gonchar@mail.ru,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Г. Тирасполь

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена проблема повышения жизнестойкости как профессионально значимой базовой образующей личности педагога. Представлены результаты пилотажного исследования, проведенного с целью изучения жизнестойкости современных педагогов. Анализ результатов позволил выявить уровень развития жизнестойкости современных педагогов.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, личность педагога, модернизации образования.

Образовательные стандарты нового поколения предъявляют к учителю высокие требования. Современная общеобразовательная школа призвана не только, формируя представление о мире, расширить кругозор ученика, но и помочь ему научиться решать разнообразные жизненные проблемы, применяя полученные знания и умения. Успешность протекания и усвоения данного процесса напрямую зависит от учителя. Современный педагог является центральной фигурой проводимых преобразований в условиях модернизации современного образования. Необходимые изменения в образовании будут эффективными, если педагог будет стремиться совершенствовать свою педагогическую деятельность. В профессиональном стандарте педагога предъявляются требования не только к квалификации, но и к его личностным качествам – мобильности, готовности к переменам, ответственности и самостоятельности в принятии решений, способности к нестандартным профессиональным действиям. Одной из значительных характеристик личности педагога, позволяющей успешно осуществлять профессиональную деятельность в новых условиях, является жизнестойкость. Именно жизнестойкость обеспечивает готовность педагога к переменам, побуждает к поиску нестандартных решений в преодолении возникающих трудностей.

Проблема жизнестойкости личности, поставленная зарубежными исследователями С. Мадди, Д. Хошаба, С. Кобейса, определяет жизнестойкость как личностную переменную. Жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [1,3]. В отечественной психологии проблема исследования личностных характеристик, проявляющихся в трудных жизненных ситуациях, получила свое развитие в исследованиях Л. Н. Гумилева, А. Г. Маклакова, Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, М. М. Решетникова и др.

Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова обосновывают жизнестойкость как комплексную личностную характеристику, как систему установок, которая отвечает за способность личности противостоять стрессовым обстоятельствам и предотвращать развитие физической и психической дезадаптации [2]. Согласно Д. А. Леонтьеву, личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личности, которая отражает меру прилагаемых им усилий по работе над собой и над затруднительными обстоятельствами своей жизни [там же]. Одна из форм проявления личностного потенциала – это преодоление личностью неблагоприятных условий ее жизнедеятельности.

С целью изучения жизнестойкости современных педагогов нами было проведено пилотажное исследование. Базой исследования стали педагоги Приднестровской Молдавской Республики, слушатели курсов повышения квалификации ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации». В исследовании приняло участие 95 педагогов системы общешкольного образования. Исследование проводилось посредством применения методики Леонтьева Д.А. «Тест жизнестойкости», представляющий собой адаптацию разработанного американским психологом Сальваторе Мадди опросника Hardiness Survey. Автор рассматривает жизнестойкость (hardiness) как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с этим миром. Данная система включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых [2].

Анализ результатов позволил выявить уровень развития жизнестойкости современных педагогов по вышеперечисленным шкалам. Было выявлено, что у большинства педагогов преобладает средний уровень развития структурных компонентов жизнестойкости и средний уровень жизнестойкости в целом.

Можно сделать вывод о том, что большинство современных педагогов со *средним уровнем* развития **контроля** (74%). Такой уровень характеризуется тем, что субъект убежден в том, что не только он сам, но и другие выбирают его жизненный путь и деятельность. Оказалось, что всего 11% респондентов имеют *высокий уровень* контроля. Такие педагоги сами выбирают собственную деятельность, свой путь. *Низкий уровень* контроля выявлен у 10% педагогов – они живут с ощущением собственной беспомощности.

На сегодняшний день выявлено 59% респондентов со *средним уровнем вовлеченности*. Такие педагоги выполняя, какой-либо вид деятельности не получают от этого максимального удовлетворения. 23% современных педагогов имеют *высокий уровень* вовлеченности, который определяется как убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. И всего 13% испытуемых имеют *низкий уровень* вовлеченности. Это свидетельствует о том, что данные испытуемые не получают удовольствия от выполнения выбранного ими вида деятельности, такое чувство неудовлетворения, в свою очередь, порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни.

Анализ результатов показал, что *средний уровень принятия риска* выявлен у 46% современных педагогов ПМР. Такой уровень характеризуется убежденностью человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта. Такой человек готов действовать при достаточной гарантии успеха. *Высокий уровень* принятия риска установлен у 35% педагогов, что является показателем готовности человека активно усваивать знания из опыта и последующее их использование. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности. Низкие показатели по критерию «принятие риска» указывают на наличие у педагогов потребности в неизменности жизни, стабильности и безопасности. Эти потребности могут мешать педагогам в период модернизации образования адаптироваться к изменяющимся ситуациям.

Мадди подчеркивает важность выраженности всех трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и ак-

тивности в стрессогенных условиях. Данная методика позволяет изучить как индивидуальные различия каждого из трех компонентов в составе жизнестойкости, так и их согласованность между собой и общую (суммарную) меру жизнестойкости.

Установлено, что у 65% испытуемых зафиксирован *средний уровень жизнестойкости*. Такой уровень жизнестойкости препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Всего 17% испытуемых имеют *высокий уровень* жизнестойкости. Это свидетельствует о том, что данная категория испытуемых способна продуктивно, без сильного внутреннего напряжения справляться с возникающими стрессовыми ситуациями, и воспринимать их как менее значимые. У 13% современных педагогов преобладает *низкий уровень* жизнестойкости. Эта категория испытуемых не всегда может справиться с внутренним напряжением при возникновении стрессовой ситуации, воспринимает их как наиболее значимые, и не может продуктивно решать возникающие проблемные ситуации.

Иллюстрацией этого положения являются гистограмма показателей жизнестойкости современных педагогов ПМР (рисунок 1):

Рисунок 1 – Показатели структурных компонентов жизнестойкости педагогов ПМР

Анализ показателей отдельных составляющих жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) показал, что наибольший вклад в формирование общего показателя жизнестойкости вносят такие структурные компоненты, как «контроль» и «вовлеченность». Можно сказать, что

педагоги, принимавшие участие в исследовании, получают удовольствие от своей профессиональной деятельности и убеждены в том, что могут повлиять на ее результат. По-видимому, развитие этих качеств обусловлено спецификой педагогической деятельности, в ходе которой педагогу необходимо контролировать ход событий и включаться в разнообразные ситуации общения и деятельности. Обобщая полученные в ходе исследования данные, можно отметить, что, в целом, педагоги способны и готовы к переменам в своей профессиональной деятельности, однако в стрессовых ситуациях испытывают сомнение и внутреннее напряжение.

В образовательной сфере нужны не просто профессионалы, а сильные личности, способные творчески работать, конструктивно разрешать возникающие проблемы. Именно жизнестойкость как личностная характеристика позволяет педагогам преодолевать профессиональные трудности и риски, трансформируя их в ситуации развития. Это профессионально значимая базовая образующая личности педагога. Бесспорно, в период модернизации образования педагогам необходима обстоятельная подготовка в области передовых технологий. Необходимо не только создавать условия для развития его профессионального мастерства, но и личного самосовершенствования, развития жизнестойкости. С этой целью нами в НИЛ «Педагогическое проектирование» Приднестровского научного центра южного отделения государственной академии наук «Российская академия образования» была разработана программа тренинговых занятий «Ступени профессионального становления в контексте непрерывного образования». В рамках курсов повышения квалификации ГОУ ДПО «ИРОиПК» разработан спецкурс «Повышение жизнестойкости в современных условиях образовательного пространства». В программе и спецкурсе мы используем как интерактивный метод технологию принятия решений TOP (технологию организационного развития), предложенную доктором психологических наук, профессором А.С.Огневым [4,5].

Автор считает, что в период модернизации образования очень важно развивать у педагогов такую профессионально значимую базовую образующую личности как жизнестойкость. Об этом свидетельствуют результаты проведенного пилотажного исследования. У большинства педагогов преобладает средний уровень развития структурных компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска) и в целом жизнестойкости.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития – М.: Академия, 2006. – 240 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006.
3. Логинова М.В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Московского университета МВД России. № 6. – М., 2009. – С. 19–22.
4. Огнев А.С., Лихачева Э.В. «Жизненная навигация» как форма позитивно-ориентированного субъектогенеза личности / Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 201–204.
5. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез жизненного пути // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии, III Всероссийская с международным участием науч.-практическая конф. с элементами научной школы для молодых ученых «Школа конкурентоспособного специалиста» (2013 ; Саранск), 14–15 нояб. 2013 г. : [электронный сборник научно-методических материалов] / под общ. ред. Г. А. Винокуровой [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. С. 377–386
6. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 152с.

Gonchar S.N.

VIABILITY AS PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY OF THE TEACHER DURING THE MODERNIZATION OF EDUCATION

The article considers the problem of improving the resilience as a professionally significant basic forming of personality of a teacher. Presents the results of the pilot study, conducted to study the viability of modern teachers. Analysis of the results allowed to identify the level of development of resilience of modern teachers.

Keywords: resilience, engagement, control, risk taking, personality of the teacher, the modernization of education.

Григорьева Е.М.,

студентка,

lizgrigreva@mail.ru,

Канышева А.Д.,

студентка,

annie_k94@mail.ru,

Московский университет им. С.Ю.Витте, г. Москва

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ

Статья посвящена важной психологической проблеме – изучению ценностных ориентаций современного молодого поколения. Приведены данные анализа ценностных ориентаций двух поколений родственников в аспекте их преемственности. Сделаны выводы о процессе изменения жизненных ценностей в глобальных масштабах.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, преемственность.

Актуальность данной темы не подлежит сомнению, ведь ценностные ориентации являются важнейшей характеристикой личности, составляют основу направленности ее деятельности, отражают отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям. Ценностные ориентации – признак социально зрелой личности, ее жизненной позиции, а, следовательно достоянием страны.

Теория ценностей нашла отражение в исследованиях В.П. Тугаринова, С.Ф. Анисимова, Л.М. Архангельского, Л.М. Фролова, Л.П. Буевой, А.Г. Здравомыслова, С.Л. Рубинштейна, В. Н. Сагатовского, О. Г.Дробницкого, В.А. Василенко, А.Н. Чагина и других, где формируется терминология: «ценность», «ценностное отношение», «оценка», «ценностные ориентации».

Чтобы успешно решать задачу формирования системы ценностей молодежи необходимо определиться в содержании понятия «ценность».

Ценность – это, во-первых, понятие, которое характеризует "предельные", безусловные основания человеческого бытия. Во-вторых, ценность – значение определенных предметов, явлений, процессов для человека, социальных групп, общества в целом. Рассматривая понятие в широком смысле, можно сказать, что ценность – это то, чему человек сознательно назначает высокую цену, чем дорожит и ради чего готов жертвовать чем-

то другим.

От предпочтений нынешних молодых людей полностью зависит дальнейшая жизнь общества, его развитие в культурном и материальном плане. Поэтому вопрос о ценностях современной молодежи приобретает всё большее значение.

Но каковы же ценности современной молодежи? У старшего поколения устоявшиеся ценности, которые не так просто меняются под влиянием событий. А молодые люди – это та часть общества, которая еще не сформировала свою систему ценностей, эта система во многом зависит от того, что происходит вокруг. В свою очередь, от человеческих ценностей современной молодежи зависит то, что будет происходить в отдельных странах и в мире уже через несколько лет.

Примерно к 18–20 годам у человека, как правило, формируется система базовых ценностей, которая влияет на все его поступки и решения. Далее с течением лет она остается практически неизменной, и существенный ценностный переворот в сознании зрелого человека возможен только под влиянием сильнейшего стресса, жизненного кризиса.

Современному обществу присущ сложный процесс формирования ценностей и отношения к ним. В современном мобильном обществе с множеством вариантов жизненных стратегий характерно смещение самых разных и противоречивых ценностей. Нынешняя молодежь – это дети, рожденные в период радикальных социально-политических и экономических перемен («дети перемен»). Период их воспитания в жизни родителей совпал с жестко продиктованной реальностью требованиями выработать новые жизненные стратегии для приспособления, а подчас и выживания в динамично меняющейся жизненной реальности [2, С. 99]. Исследование этого вопроса представляется весьма значимым, поскольку в ее ценностных ориентациях и выборе жизненного пути содержатся элементы новых характеристик будущего российского общества.

В условиях динамичности и разносторонности современной жизни, важно определить ценности, которыми руководствуется молодежь. Жизненные установки, обуславливающие их поведение и повседневные представления о настоящем и будущем [5, С. 41]. Очень значимым для социологического исследования ценностного мира нынешней молодежи становится анализ жизненных планов и установок, учет целого ряда обстоятельств, особенностей ценностных ориентаций и образа жизни. При этом под-

растающее поколение проходит свое становление в очень непростых условиях смены многих старых ценностей и формирования новых социальных отношений [4, С. 171].

В рамках научного рассмотрения проблемы была проведена исследовательская работа на тему: «Особенности отношения современной молодежи к традиционным ценностям».

Цель исследования: изучение ценностей современной российской молодежи в современном информационном обществе.

Задачи исследования:

- провести анкетирование для изучения ценностных установок современной молодежи в сравнении с ценностями их родителей и родственников старшего поколения;

- осуществить анализ полученных данных.

В исследовании принимали участие молодые люди и девушки в возрасте 20–25 лет (20 человек), а так же их родители и родственники старшего поколения в возрасте 33–66 лет (20 человек).

Для проведения исследования нами был разработан опросник (на основе теста М. Шварца), который включал 22 ценности, направленные на выяснение отношения исследуемой группы к традиционным ценностям.

Исследование позволяет проанализировать, какие ценностные установки руководят молодежью в их отношении к различным аспектам жизни, а также сходства и различия в ценностных ориентациях молодежи и взрослых.

В результате исследования получены следующие результаты: наиболее важными ценностями для респондентов являются: у молодежи – внутренняя гармония (быть в мире с самим собой) – 45%, зрелая любовь (глубокая эмоциональная и духовная близость) – 15%, свобода (свобода мыслей и действий) – 10%. Для взрослых в категории важных жизненных ценностей так же на первом месте – внутренняя гармония – 45%. Второе по важности место занимает мир во всем мире и свобода по 10%, а не зрелая любовь, как у молодых людей.

Наименьшее предпочтение молодых людей отдано следующим ценностям: изменчивая жизнь (жизнь, наполненная проблемами, новизной и изменениями) – 35%, авторитет (право быть лидером или командовать) – 15%.

В категории наименее важных ценностей взрослых изменчивая жизнь составляет – 20%, а авторитет – 10%.

Хотим также отметить, что в интернет-ресурсах большое количество статистик, направленных на изучение вариативности жизненных ценностей среди молодежи. Выводы, которые делают исследователи, акцентируют внимание, что наблюдается спад нравственных норм, и поднимается термин «моральный релятивизм». Данный термин подразумевает – отсутствие абсолютного добра и зла, а также отрицание нравственных норм. По данным нашего исследования, такие выводы не подтверждаются. Полученные ответы от респондентов двух поколений во многом сходятся и кардинально не отличаются. Это показывает, что в современном информационном обществе процесс изменения жизненных ценностей не имеет глобальных масштабов, а также можем говорить о преемственности поколений.

В заключении хотелось бы отметить что, разрушение ценностной основы неминуемо ведёт к кризису, это относится как к личности, так и к обществу в целом

Литература

1. Динамика ценностей ориентаций молодёжи (2006–2014 гг.): монография/Под общ. ред. Савруцкой Е. П. – Нижний Новгород: НГЛУ; Санкт-Петербург: Изд-во РХГА, 2014. – 231 с.
2. Запесоцкий А.С. Дети эпохи перемен: их ценности и выбор//Социологические исследования. – 2006. – № 12. – С. 98–104.
3. Казарина-Волшебная Е. К., Комиссарова И. Г., Турченко В. Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи//Социологические исследования. – 2012. – № 6. – С. 121–126.
4. Ласточкина М.А. Социальная защищенность населения России: обзор исследований последних лет//Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2013. – № 2. – С 171–179.
5. Лисовский В.Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование)//Тугариновские чтения. Материалы научной сессии. Серия «Мыслители». – 2000. – № 1. – С. 40–44.
6. Манько Ю.В., Оганян К.М. Социология молодежи. – СПб.: ИД «Петрополис», 2008. – 406 с.
7. Шварц Ш, Бутенко Т., Липатова А., Седова Д. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России//Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2012, т. 9, – № 2. – С.43–70.

Kanysheva A.D., Grigorieva E.M.

THE STUDY OF VALUE ORIENTATIONS IN THE ASPECT OF CONTINUITY OF GENERATIONS

The article is devoted to the important psychological issue is the study of value orientations of modern young generation. The data analysis of value orientations of two generations of relatives in terms of their continuity. The conclusions about the process of change of values on a global scale.

Keywords: value, value orientation, continuity.

УДК 169.99

Долматов А.В.,
аспирант кафедры Психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
dll1382@gmail.com,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье отражена общепринятая классификация стилей общения учителя и учащихся в образовательном процессе и пути повышения коммуникационных умений педагога. Автор обосновывает идею о том, что сегодня педагогу необходимы не глубокие профессиональные познания, но и достаточная коммуникативная компетентность.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, обучение, воспитание, учитель, стиль педагогического общения.

В отношении между людьми важнейшую роль играют стили общения. Они определяют индивидуальность человека и создают определенный образ. Под понятием «стиль общения» понимается система норм, методов, принципов приемов воздействия и поведения человека. Наиболее ярко это проявляется в профессиональной сфере, в общении между сотрудниками, руководителем и подчиненным или деловыми партнерами, а также в сфере обслуживания, в общении между клиентом и психотерапевтом/юристом/врачом и так далее [1].

Особенности «стилей общения» наиболее ярко проявляются в деловых сферах. Стиль общения формируются исходя из характера, темперамента, взглядов и психологических особенностей человека.

Под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности социально педагогического взаимодействия педагога и учеников [2].

Педагогическое общение – это совокупность приемов и методов, которые педагог использует для взаимодействия с учениками [2].

В стиле общения отражается темперамент, характер и даже настроение педагога. А также коммуникативные возможности учителя, уровень взаимоотношений с учениками (пассивно-положительное, ситуативно-негативное, активно-положительное или же устойчиво-отрицательное)

Не малую роль играет и вторая сторона. Стиль общения преподавателя также зависит и от учеников, их настроения, поведения и других особенностей.

Активно-положительное отношение – это взаимодействие двух сторон, основанное на помощи, доверии и открытом общении педагога и учащихся. Педагог требователен, но всегда готов помочь и заинтересован в положительном результате.

Пассивно-положительное отношение – это отношение отличается отсутствием открытого доверительного отношения. Обычно педагог сконцентрирован только на результате, он очень требователен и сух в общении. Отсутствует эмоциональность и используется официальный тон.

Ситуативно-негативное отношение – Такое отношение зависит от настроения и жизненной позиции педагога. Оно проявляется в грубости, резкости, в чрезмерной требовательности и отсутствии желания помогать ученикам, незаинтересованности в успехе учеников. Такое отношение вызывает у учеников замкнутость, страх, недоверие, грубость и агрессию.

Устойчиво-негативное отношение – Проявляется в открытой агрессии со стороны педагога. Сопровождается грубостью, оскорблениями, унижительными выражениями и иногда рукоприкладством. Такие педагоги идут против своих воспитанников, против своего предмета и школы. Подобное отношение вызывает у детей страх, замкнутость, ненависть, отрицательное отношение к предмету и учебе в целом [3].

Выделяют три стиля педагогического общения.

Авторитарный стиль общения – в данном стиле общения педагог является лидером. Он самостоятельно решает все проблемы класса и принимает решения исходя из собственных взглядов и установок на ситуацию. Он строг как лидер и тщательно следит за выполнением его указаний и

скрупулезно оценивает результаты работы. Ученики в данной ситуации являются подчиненными или подопечными и в случае противодействия давлению учителя может возникнуть конфликт.

Либеральный стиль (Снисходителен, анархический) – Педагог с таким стилем общения всячески избегает какой-либо ответственности. Он формально выполняет свои обязанности преподавателя. Такой стиль подразумевает невмешательство и неучастие в жизни класса. Такие педагоги обычно равнодушны к проблемам школы. Такое отношение ведет за собой потерю уважения и контроля над подопечными.

Демократический стиль – педагог владея таким стилем общения старается как можно активней принимать участие в жизни своих подопечных. Его интересы направлены на максимальное развитие активности учеников, стремление совместно решать проблемы и задачи класса. Такой педагог всегда прислушивается к мнению учеников и всегда его учитывает.

Подобный стиль вызывает уважение среди учащихся и положительную динамику развития классного коллектива [5].

Стиль общения педагога неоспоримо влияет на общее развитие учеников, на их эмоциональное состояние, познавательные способности и здоровье в целом.

Результаты научных исследований показали, что классы с авторитарным педагогом заболеваемость в несколько раз выше, чем в классах со спокойным педагогом, которому присущ демократический стиль общения [4].

В итоге, можно сказать, что стиль общения формируется, прежде всего, на основе характера, темперамента, установок, взгляда и настроения человека.

Но если человек работает с другими людьми, а тем более с детьми, то стиль общения должен в первую очередь основываться на знании профессиональной этики. Еще хотелось бы отметить, что во всем должна быть мера. Преподаватель не должен становиться «лучшим другом», ведь это влечет за собой потерю авторитета и уважения, а затем и контроля над детьми. Педагог должен быть гуманным, требовательным, а его интересы должны идти только на благо классного коллектива.

Литература

1. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг / Жуков Ю. М. – М.: Гардарики, 2004. – 223 с.

2. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / Грецов А. Г. – М. [и др.] : Питер , 2007. – 160 с.

3. Романюк Т. В. Межнациональное общение : тренинг и упражнения // Воспитание школьников. – 2009. – N 7. – С. 60–63.

4. Флеров О.В. Социокультурные, экономико-политические, психологические и лингводидактические истоки межкультурной коммуникации как междисциплинарного направления научной мысли // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. вопросы теории и практики. – 2015. – № 10-1 (60). – С. 188–190.

5. Pshenichnaya V.V. The theoretical model of the formation of students' responsibility as General professional competence in the learning process teachers College // European Conference on Education and Applied Psychology. Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2013. P.66–72.

Dolmatov A.V.

TOPICAL ISSUES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

The article reflects the generally accepted classification of styles of communication of teachers and students in the educational process and ways to improve communication skills of the teacher. The author substantiates the idea that the teacher is not required deep professional knowledge, but also sufficient communicative competence.

Keywords: competence, communication, training, education, teacher, style of pedagogical communication.

Клименко И.В.,

канд. псих. наук, доцент,

начальник Отдела психологического сопровождения,

ilo-klimenko@yandex.ru,

Приднестровский государственный

университет им. Т.Г. Шевченко, г.Тирасполь

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ СУБЪЕКТИВНОЙ ЗНАЧИМОСТИ МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье представлены результаты изучения значимости для студентов мотивов, связанных с самореализацией, учебой в вузе, будущей профессиональной деятельностью, а также стремление к продуктивной активности и познанию. С помощью методики Ж. Нюттена прослеживалась субъективная значимость указанных мотивов на разных этапах обучения в вузе (1, 3, 5 курс). Выявлены причины, отрицательно влияющие на процесс профессионального становления студентов в период обучения в вузе.

Ключевые слова: мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность, субъективная интенсивность мотивов, профессиональное становление.

Актуальность исследования динамики мотивов профессионального обучения студентов в период обучения в вузе обусловлена как общесоциальными проблемами профессионального самоопределения молодых специалистов, так и востребованностью выявления причин отказа студентов Естественно-географического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко от работы по избранной специальности. Частично это связано с социально-экономическими условиями, сложившимися в настоящее время в Приднестровской Молдавской Республике: нестабильностью, сложностью трудоустройства и снижением престижности в обществе целого ряда значимых профессий и в то же время востребованностью их в конкретных социально-значимых отраслях (промышленной, образовательной, научной).

В связи с этим, основной целью данного исследования являлось изучение динамики мотивационно-ценностной направленности студентов Естественно-географического факультета на профессиональную деятельность, выявление причин, отрицательно влияющих на процесс профессио-

нального становления студентов в период обучения в вузе, на выбор сферы труда и их профессиональное трудоустройство.

На основании теоретических положений мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность рассматривается нами как сложное динамическое явление, изменяющееся в процессе профессионального обучения, включающее взаимосвязанные профессиональные мотивы, интересы, цели, профессионально-ценностные ориентации, установки, убеждения, идеалы, обеспечивающие активность студентов в профессиональном самоопределении и становлении, а также потребность в постоянном профессиональном самосовершенствовании [1].

Объектом настоящего исследования является мотивационно-ценностная направленность студентов на избранную профессиональную деятельность.

Предметом исследования является динамика субъективной интенсивности мотивов разных типов студентов Естественно-географического факультета на разных этапах профессионального становления (в период поступления в вуз, в середине и в конце обучения).

Отслеживание процесса профессионального становления проводилось с периода поступления в вуз и до момента окончания обучения. В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся на 1, 3, 5 курсах Естественно-географического факультета. Всего в исследовании участвовало 182 человека (что составляло 85,4% от общего количества студентов, обучающихся на данном факультете по специальностям «Географ. Преподаватель географии», «Химик. Преподаватель химии», «Биолог. Преподаватель биологии»), с целью изучения особенностей мотивационно-ценностной направленности студентов естественно-географических специальностей на разных этапах обучения в вузе.

Исходя из поставленной цели, выявить особенности динамики мотивационно-ценностной направленности студентов разных специальностей (естественно-географических, педагогических) на профессиональную деятельность, были определены следующие задачи эмпирического исследования:

1) изучить изменения субъективной интенсивности мотивов разных типов студентов в следующие периоды: поступления в вуз, середине и окончания обучения в вузе;

3) выявить противоречия и причины негативного изменения мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную дея-

тельность, влияющие на выбор сферы труда и их профессиональное трудоустройство.

Методика. Вопросник мотивационных объектов (ВМО) Ж. Нюттена (2004) выбран для измерения субъективной интенсивности мотивов разных типов. Он состоит из списка конкретных мотивационных объектов, названных студентами университета и выбранных с помощью контент-анализа из различных основных категорий и подкатегорий мотивации. В ВМО представлен довольно широкий спектр из пятидесяти категорий и подкатегорий. Он разделен на две части: 105 объектов позитивной мотивации и 55 объектов негативной мотивации. Данный вопросник модифицирован и уменьшен в связи с целью исследования. В него вошли такие категории как самореализация (SR), продуктивная активность (R), профессиональная деятельность (R2), учеба (R3), познание (исследование) (E) [3].

Данный вопросник применен с целью изучения значимости (интенсивности) для студентов мотивов, связанных с самореализацией, учебой в вузе, будущей профессиональной деятельностью, а также стремление к продуктивной активности и познанию. Причем выяснялось, насколько данная учебно-профессиональная деятельность мотивирует молодых людей и побуждает к действию (положительные индукторы) и насколько они стремятся избегать ее (отрицательные индукторы). С помощью этой методики прослеживалась субъективная значимость указанных мотивов на разных этапах обучения в вузе (1, 3, 5 курс).

Для статистической обработки и анализа эмпирических данных использованы методы, обеспечивающие экспертную оценку мотивационно-ценностной направленности на профессиональную деятельность: методы статистические проверки гипотезы (Н-критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок), корреляционный анализ (коэффициент корреляции r -Пирсона).

Анализ и обсуждение результатов исследования. Анализ результатов исследования мотивационных индукторов, связанных с актуальными для студентов мотивами выявил (таблицы 1, 2), что для студентов 1, 3, 5 курсов показатели субъективной значимости мотивов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, наиболее значимы. Причем средние показатели положительных индукторов высоки на всех курсах, а отрицательные значительно увеличиваются к 5 курсу. Т.е. мотивы, связанные с профессиональной деятельностью, становятся приоритетны именно к периоду окончания вуза. Второй ранг занимают мотивы, относящиеся к обу-

чению. В меньшей степени интенсивность мотивационных индукторов на всем периоде обучения в вузе связана с познавательными мотивами.

Таблица 1 – Динамика интенсивности положительных мотивационных индукторов у студентов Естественно-географического факультета, в зависимости от курса

Положительные мотивационные индукторы, связанные с категориями	Вес	Среднее значение			Ранги по курсам		
		1	3	5	1	3	5
Профессиональная деятельность (R2+)	6.00	5.62	5.59	5.77	1	1	2
Учеба (R3+)	5.60	5.50	5.21	5.47	2	2	3
Самореализация (SR+)	5.20	4.73	4.87	5.07	4	3.5	4
Продуктивная активность (R +)	5.20	5.21	4.87	5.85	3	3.5	1
Познание (исследование) (E+)	4.00	4.01	3.90	4.50	5	5	5

Таблица 2 – Динамика интенсивности отрицательных мотивационных индукторов у студентов Естественно-географического факультета в зависимости от курса

Отрицательные мотивационные индукторы, связанные с категориями	Вес	Среднее значение			Ранги по курсам		
		1	3	5	1	3	5
Профессиональная деятельность (R2–).	3.50	2.82	2.74	3.94	1	1.5	2
Продуктивная активность (R–)	3.00	2.56	2.74	3.96	3	1.5	1
Учеба (R3–)	2.50	2.77	2.45	3.26	2	3	3
Познание (исследование) (E–)	2.00	1.89	2.05	2.87	4.5	4	4
Самореализация (SR–)	1.70	1.88	1.70	2.82	4.5	5	5

Следует отметить, что наиболее значимые изменения (по критерию Краскала-Уоллиса; $p=0.028$; 0.013 и 0.037 , при $p<0.05$) в период обучения в вузе происходят с мотивами, относящиеся к категориям «профессиональная деятельность», «продуктивная активность» и «учёба» (таблица 3).

Возможно, это связано с тем, что выпускники находятся на стадии завершения обучения в вузе, ставят перед собой новые перспективные цели, которые в современных условиях достичь достаточно трудно. Необходимо быть активным, целеустремленным, творческим и гибким. По мнению Л.М. Митиной, «развитие конкурентоспособной личности – это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных условиях» [2]. Выпускники осознают ожидае-

мые их трудности, вследствие этого и возникают противоречия внутри эмоционально-личностных мотивов и профессиональных ценностей.

Таблица 3 – Динамика интенсивности положительных и отрицательных мотивационных индукторов у студентов Естественно-географического факультета (критерий сравнения Краскала-Уоллиса, методика Ж. Нюттена)

Мотивационные индукторы	Н (Краскала-Уоллиса)
Профессиональная деятельность (R2+)	0,321
Учеба (R3+)	0,200
Самореализация (SR+)	0,232
Продуктивная активность (R +)	0,073
Познание (исследование) (E+)	0,697
Профессиональная деятельность (R2-).	0,028*
Продуктивная активность (R -)	0,013*
Учеба (R3-)	0,037*
Познание (исследование) (E-)	0,151
Самореализация (SR-)	0,179

* – существенные различия при ($p < 0,05$)

Также следует отметить, что субъективная значимость мотивов, связанных с продуктивной активностью, сохраняет свою актуальность на всех этапах обучения в вузе. Причем средние показатели положительных индукторов высоки на всех курсах, а отрицательные увеличиваются к 5 курсу. Т.е. мотивы, связанные с продуктивной активностью, становятся более значимы именно к периоду окончания вуза (таблица 3.). Это свидетельствует о том, что выпускники ставят перед собой перспективные цели, они предвидят трудности, которые вскоре появятся перед ними в связи с трудоустройством, адаптацией на новом месте работы. Данные переживания проявляются в показателях отрицательных мотивационных индукторов, так как именно они выявляют основные проблемы, которые свойственны 5-курсникам. Студенты сомневаются, смогут ли они трудоустроиться, быть профессионалом, а также их волнует то, что их планы будут нарушены и они не смогут справиться с теми трудностями, которые возникнут у них после окончания вуза.

Важность самореализации также с годами растет (положительные мотивационные индукторы – $r=0,195$, при $p < 0,05$; отрицательные мотивационные индукторы – $r=0,222$, при $p < 0,05$). Саморазвитие и самореализация являются эмоционально-личностно, познавательного и социально значимыми мотивами и напрямую взаимосвязаны с предстоящей профессиональной деятельностью. Студенты стремятся к успеху в жизни, построить ка-

рьеру, занять достойное положение в обществе и повысить свой профессионализм. Важно для них принесение пользы обществу и служение людям. Они осознают необходимость профессиональных знаний и беспокоятся о том, что их может быть недостаточно для достойного выполнения профессиональных функций («не разбираться в людях», «быть невеждой во многих областях»).

Средние показатели интенсивности мотивационных индукторов (как положительных, так отрицательных), связанных с учебой на различных курсах обучения, незначительно изменяются, однако ранговые показатели смещаются с 2 на 3 место, уступая приоритетные позиции мотивам профессиональной деятельности и продуктивной активности. Студенты отмечают важность для них успехов в профессиональном обучении, они стремятся к учебным достижениям, что выявляет значимость познавательных и эмоционально-личностных мотивов.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

1) интерес к профессии у студентов естественно-географических специальностей сохраняется до конца обучения в вузе. Студенты на всех курсах обучения выявили приоритетную значимость мотивов связанных с будущей профессиональной деятельностью. Однако повышение показателей отрицательных мотивационных индукторов выявляет возникающие расхождения внутри эмоционально-личностных мотивов и профессиональных ценностей, связанное с осознанием специфики будущей трудовой деятельности, социальной значимости профессии с одной стороны и возможностями самореализации, перспективами трудоустройства с другой стороны;

2) выявлена динамика субъективной значимости мотивов продуктивной активности. Студенты к концу обучения в вузе начинают осознавать важность собственной активности по преодолению возникающих трудностей, связанных с трудоустройством, адаптацией и самореализацией в профессии, при этом проявляется их неуверенность в собственной готовности к профессиональной деятельности;

3) выявлена динамика субъективной значимости познавательных мотивов и ценностей. Расширение ориентировочных представлений о будущей профессиональной деятельности приводит к осознанию студентами важности знаний, а также возможности саморазвития в профессии. Однако повышение показателей отрицательных мотивационных индукторов также

выявляют неуверенность выпускников в собственной готовности к трудовой деятельности;

4) выявлены противоречия в мотивационно-ценностной направленности студентов естественно-географических специальностей на профессиональную деятельность:

- между субъективной значимостью познавательных и эмоционально-личностных мотивов профессионального обучения, связанные с рассогласованием как внутри данных мотивов, так и между ними, проявляющиеся в повышении значимости как положительных, так и отрицательных мотивационных индукторов, связанных с будущей профессиональной деятельностью и продуктивной активностью;

- между значимостью познавательных, эмоционально-личностных, социальных и социально-экономических мотивов обучения. Наряду с тем, что студенты в период обучения в вузе выявляют повышение значимости эмоционально-личностной, познавательной мотивации, к периоду завершения профессионального обучения приоритетными становятся социальные и социально-экономические мотивы. Однако со стремлением студентов к самореализации повышается неуверенность их в дальнейшем профессиональном самоопределении и трудоустройстве, что является одной из причин негативного изменения мотивационно-ценностной направленности студентов на будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, причины динамики мотивационно-ценностной направленности студентов естественно-географических специальностей на профессиональную деятельность могут быть связаны с изменением значимости для них в процессе обучения в вузе эмоционально-личностных, социальных, познавательных и социально-экономических мотивов, которые проявляются в изменении направленности личности студентов [1].

Литература

1. Клименко, И.В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность: дис. ... канд. психол. наук. /Клименко И.В. – М., 2015.– 242 с.
2. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М., 2003. – 400 с.
3. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

Klimenko I.V.

In the article the results of study of meaningfulness are presented for the students of the reasons, related to self-realization, studies in institution of higher learning, future professional activity, and also aspiring to productive activity and cognition. By means of methodology of J.Nutten subjective meaningfulness of the indicated reasons was traced on the different stages of educating in institution (1, 3, 5 course) of higher learning. Reasons negatively influencing on the process of the professional becoming of students in the period of educating in institution of higher learning are educing.

Keywords: motivation and values orientation on professional activity, subjective intensity of reasons, professional becoming.

УДК 37.015.3

Ковальчук Н.Н.,
преподаватель кафедры психологии,
Natali_kov.g@mail.ru,
Приднестровский государственный
университет им. Т.Г.Шевченко, г. Тирасполь

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В условиях перехода на образовательные стандарты нового поколения пересмотр традиционных методов, средств и технологий обучения, использование информационных технологий преподавателями вуза является необходимой основой повышения качества образования. Формирование единого подхода к организации и проведению производственной практики студентов профиля «Психология образования» позволяет закреплять и совершенствовать общие и профессиональные компетенции, осуществлять преемственность теоретической подготовки и практической деятельности в рамках приобретаемой в вузе профессии.

Ключевые слова: образовательный процесс, информационные технологии, компетентностный подход, компетенции.

Современная образовательная система в последние годы претерпевает существенные изменения. Меняются концептуальные основы образовательной деятельности, подходы к оценке знаний студентов, внедряются новые образовательные стандарты, предполагающие пересмотр традици-

онных методов, средств и технологий обучения. Изменения связаны, в том числе, и с информатизацией современного общества, активным использованием компьютера, средств мультимедиа в системе образования.

Принятый в качестве ведущего компетентностный подход предполагает основным непосредственным результатом образовательной деятельности формирование профессиональных компетенций. Как указывают М.Г. Киселев и Р.В. Бочкова, основной целью системы образования является подготовка специалистов двойной компетенции: с одной стороны, жестко связанных с профессией, а с другой – способных не только понимать возможности информационно-коммуникационных технологий, но и использовать их, адаптируя к выполнению практических задач, решению специализированных проблем, возникающих в различных областях деятельности человека [2]. Профессиональная подготовка специалистов профиля «Психология образования» предполагает формирование в процессе обучения таких компетенций, как общекультурные, общие профессиональные, а также профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, и др. Часть этих компетенций носит предметный характер – они тесно связаны со специфическим знанием области обучения; часть – надпредметный, надпрофессиональный характер – это так называемые общие, универсальные компетенции.

Наиболее тесная связь приобретаемых компетенций с их практическим применением наблюдается во время прохождения студентами различных видов практики. Производственная практика является обязательной частью образовательного процесса и одной из форм его связи с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Федеральным образовательным стандартом третьего поколения по направлению «Психолого-педагогическое образование» на дисциплину «Учебная и производственная практика» отводится значительное количество часов [5]. Данные виды практики представляют собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку. Прохождение производственной практики обеспечивает приобретение и совершенствование необходимых умений и навыков, формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, закрепляет связь учебных дисциплин с практической деятельностью в рамках приобретаемой в вузе профессии. Можно утверждать, что производствен-

ная практика помогает овладеть основами профессиональной деятельности, является основой дальнейшего профессионального самоопределения, выступает условием формирования ценностного отношения к приобретаемой профессии, способствует саморазвитию личности студентов.

С переходом на компетентностно ориентированное образование перед руководителями практики Приднестровского государственного университета имени Т.Г.Шевченко возникла необходимость разработки новых программ практики, их содержательного наполнения в соответствии с новой образовательной парадигмой.

В целом производственная практика проводится в форме аудиторной работы на подготовительном этапе, внеаудиторной при выполнении самостоятельного задания, предусмотренного тем или иным видом практики. Разработка и апробация в течение нескольких лет программ производственной практики позволила сформулировать единую концепцию организации и проведения всех видов производственной практики студентов профиля «Психология образования».

Любой вид практики начинается с установочной конференции, на которой руководители практики дают общее представление о целях, задачах и содержании практики. Кафедральными руководителями разработаны презентации мультимедиа по каждому виду практики, включающие основные организационные и содержательные моменты учебной или производственной практики и позволяющие дать студентам целостное представление о предстоящей деятельности. Также кафедральными руководителями по каждому виду практики разработаны папки с методическими материалами и образцами оформления отчетной документации. Данные папки представлены как в печатном варианте, так и в электронном, что позволяет студентам выбрать наиболее приемлемый для них вариант ознакомления с методическими материалами, а также активно использовать возможности современных информационных технологий с целью оптимизации времени и ресурсов.

На подготовительном этапе осуществляется проработка студентами заданий практики на предмет их содержания и документального оформления, а также актуализация знаний по базовым дисциплинам и дисциплинам в соответствии с видом производственной практики. Так, например, «Производственная практика в психологической службе образования» предполагает актуализацию знаний по дисциплине «Психологическая служба в

образовании», «Производственная психолого-педагогическая практика по адаптации субъектов образовательной среды» предполагает актуализацию знаний по дисциплине «Психология адаптации личности». Таким образом, компетенции, формируемые при изучении учебных дисциплин, совершенствуются и закрепляются в процессе прохождения студентами производственной практики.

Необходимым компонентом прохождения практики является составление индивидуального плана практики, ежедневное ведение дневника, составление отчёта и обсуждение полученных результатов на собеседовании с руководителем.

Во время прохождения производственной практики студенты имеют возможность консультироваться по возникающим вопросам у кафедральных и групповых руководителей практики как лично, так и используя компьютерные технологии (электронная почта, общение в социальных сетях).

Непосредственное выполнение практических заданий, предусмотренных программой практики, предполагает на старших курсах вариативную часть: студенты могут выполнить предложенные кафедрой задания или разработать в соответствии с целями и задачами практики и выполнить эквивалентные задания.

Практика завершается итоговой конференцией, в ходе которой студенты отчитываются по итогам прохождения ими производственной практики, сопровождая свой доклад презентацией. Дифференцированный зачет ставится по результатам проверки отчетной документации, собеседования с руководителем практики и доклада на итоговой конференции.

Таким образом, для успешного прохождения производственной практики студентам необходимо владеть основами учебных дисциплин, умениями применять полученные знания на практике, навыками планирования и анализа собственной деятельности. Кроме того, прохождение производственной практики сопряжено с творческим поиском, осмыслением содержания практики, самореализацией, формированием ценностного отношения к будущей профессии.

В заключение отметим, что современная производственная практика располагает большими возможностями для расширения профессионального кругозора, профессионального самоопределения, эрудиции студентов, и в целом подготовки специалиста-профессионала, обладающего высоким уровнем сформированности профессионально-технологических компетенций.

Литература

1. Ваганова Т.Г. Развитие профессиональных компетенций бакалавров технического направления на основе взаимосвязи общеобразовательных и специальных дисциплин в информационно-образовательной среде вуза. <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavrov-tehnicheskogo-napravleniya-na-osnove-vzaimosvyazi-obshchobrazovatelnyhi#ixzz3RZ3M15zP>.

2. Киселев Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: Учебник – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013.

3. Петухова Е.И. Информационные технологии в образовании http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=10002153.

4. Табатадзе Т.Р., Сосновская А.К., Панжинская Н.Н., Коваленко Е.Р. Единое методическое обеспечение практического обучения как условие повышения качества подготовки средних медицинских работников // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4 – С. 237-240 URL: www.rae.ru/meo/?Section=content&op=show_article&article_id=4045 (дата обращения: 18.11.2015).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. № 200.

Kovalchuk N.N.

PECULIARITIES OF ORGANIZATION AND CONDUCT OF INDUSTRIAL PRACTICE OF STUDENTS OF A PROFILE "PSYCHOLOGY OF EDUCATION" IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH

In the transition to a new generation of educational standards revision of traditional methods, tools and technologies of training, use of information technology lecturers' of the university is a necessary foundation to improve the quality of education. Formation of a unified approach to the organization and conduct practical training of students Profile "Educational Psychology" allows you to fix and improve the general and professional competence, to carry out the succession of theoretical training and practical activities of the profession acquired in high school.

Keywords: educational process, information technology, competence approach, competence.

Кондратенко И.В.,

доцент кафедры психологии,

ikondratenko@mail.ru,

Приднестровский государственный
университет им. Т.Г.Шевченко, г. Тирасполь

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИЗАЙНА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ

В статье автор представляет описание опыта применения технологии разработки проектов при изучении психологии студентами педагогических специальностей. Показаны процедура и значение данной технологии в работе со студентами в высшей школе.

Ключевые слова: проект, студент, обучение, педагогический процесс, высшая школа.

Одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе является внедрение интерактивных форм обучения. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, главная цель которой состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает процесс обучения продуктивным. Один из методов организации интерактивного обучения – метод разработки (дизайна) проектов, приобретающий все большую популярность не только в социально-психологических аспектах, но и в организации педагогического процесса.

Разработка проектов – технологическая основа многих профессиональных сфер, в том числе и педагогической. Активная модернизация образования вызывает у педагогов необходимость грамотно и целесообразно применять проектные технологии. Проектный метод активно используется педагогами в практике обучения и воспитания взрослых и детей, при повышении квалификации специалистов. Главной целью учебного проекта является формирование практических навыков, обеспечение связи обучения с жизнью.

Впервые метод проектов возник во второй половине 19 века в США на базе теоретических концепций «прагматической педагогики», провозгласившей принцип «обучение посредством делания» (Дж. Дьюи, Э.Дьюи,

Х.Килпатрик, Э.Коллингс и др.). Основная идея концепции состояла в том, чтобы учебная деятельность строилась по принципу «Все из жизни, все для жизни» [1].

В наши дни актуальность метода проектов обуславливается важными требованиями к зрелой личности, а именно необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные и жизненные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и пр. Одним из параметров нового качества образования является способность проектировать [2]. Поэтому в процессе подготовки специалиста развитие проектировочных способностей имеет большое значение.

Метод проектов – это система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания, умения в процессе планирования и выполнения постепенно и последовательно усложняющихся заданий – проектов.

Проект – это ограниченное во времени мероприятие, направленное на создание уникальных продуктов. Разработка проекта позволяет участникам мысленно выйти за пределы аудитории и составить проект своих действий по обсуждаемому вопросу. Кроме того, группа или отдельный участник имеет возможность защитить свой проект, доказать преимущество его перед другими и узнать мнение других обучающихся и педагога о собственном видении проблемы.

Применение метода дизайна проектов хорошо себя зарекомендовало при проведении практических занятий при изучении психологии. В частности, мы его применяем при проведении практических занятий по курсу «Педагогическая психология» у студентов педагогических специальностей при изучении тем раздела «Психология педагогической деятельности и личности учителя». Перед студентами ставится задача разработать проект «Модель профессиональной индивидуальности педагога». Занятие проводится после изучения теоретического материала. Группа делится на подгруппы по 5–10 человек, в каждой из которых распределяются определенные роли и каждый участник выполняет специфические функции:

- 1 Лидер, организующий работу группы (распределяет роли, следит за временем, следит за участием всех в работе, организует выполнение работы в группе и т.д.).

- 2 Разработчики проекта.

- 3 Визуализатор – тот, кто воплощает замысел разработчиков модели в схеме, рисунке и т.д.

4 Докладчик: объясняет смысл образа-модели. Но доклад готовит вся подгруппа, ориентируясь на план анализа работы подгрупп.

5 Провокатор: следит за защитой других групп и задает вопросы.

Процедура присвоения ролей не жестко регламентирована. Возможно как распределение ролей педагогом, так и вариант когда участники подгруппы самостоятельно производят ролевое и функциональное распределение. И в том и в другом случае возникает ситуация вызывающая взаимодействие между членами команды, иногда конфликтное.

Традиционно выделяют следующие этапы создания проекта:

1 этап – инициация – определение проектной идеи – основного замысла. Производится предварительная оценка жизнеспособности проекта, и решения о том, стоит ли работать над ним дальше. Логика поиска проектной идеи – от проблемы к идее, а затем от идеи к проблеме. В таком случае происходит одновременное развитие самой идеи и понимание сути проблемы.

2 этап – планирование – разработка и утверждение плана проекта. В плане проекта должны быть отражены все действия, необходимые для достижения целей проекта. План необходим для координации действий всех участников работы. Для составления проектной идеи различные варианты «мозгового штурма». Утверждение плана означает возможность перехода к следующему этапу.

3 этап – представление (презентация) проекта. Презентация в проектном цикле занимает особое место, ее предназначение состоит в донесении идеи и целей проекта. Презентация – это наглядная демонстрация жизнеспособности разработанного проекта. На данном этапе происходит представление и защита всех созданных на занятии проектов. Значение эффективных техник проведения презентаций в проектной деятельности невозможно переоценить. Несколько минут блестящей презентации проекта могут окончательно решить судьбу упорной подготовительной работы.

4 этап – завершение – подведение итогов (выводы). На этом этапе производится оценка представленных проектов [1].

При этом, анализ осуществляется по следующим критериям:

- насколько выбранный образ помог наиболее полно и логично отобразить компоненты модели специалиста, доказательство логики построения проектной идеи;
- оригинальность и творчество работы;

- уровень эстетики оформления;
- научность, доходчивость объяснения модели подгруппы докладчиком;
- умение отвечать на вопросы и принимать критику проекта.

При оценке можно использовать десятибалльную систему оценки, а так же, более привычную студентам пятибалльную.

В заключение занятия обязательно должны быть осуществлены рефлексия лидеров групп (как работала группа (слаженно – нет; в чем были трудности; «взнос» каждого студента в работу группы)) и рефлексия преподавателя.

Следует отметить, что разрабатываемые студентами проекты очень интересны и порой неожиданны. Очень важным является тот факт, что на основе изучения созданных проектов у педагога появляется возможность получить «обратную связь», то есть узнать насколько правильно и глубоко был усвоен материал раздела или курса, в нашем случае, получить информацию о том какой образ индивидуальности педагога как специалиста сложился у студентов.

Опыт применения данной технологии позволил нам сделать вывод об эффективности подобного методического приема, позволяющего внести разнообразие в учебный процесс, сделать приобретение психологических знаний интересным, наглядным процессом, избежать формализма и зубрежки, а так же привить профессионально важные качества будущим специалистам.

Применение метода дизайна проектов помогает решать важные педагогические задачи, в частности повышает эффективность занятий, позволяет произвести повторение и закрепление теоретического материала, стимулирует интерес студентов к процессу обучения, к педагогической деятельности как собственной профессиональной перспективе; способствует формированию и развитию у студентов коммуникативных навыков и умений, установление эмоциональных контактов между студентами (умение жить в диалоговой среде; понимание, что такое диалог и зачем он нужен); формирует и развивает аналитические способности, ответственное отношения к собственным поступкам (способность критически мыслить; умение делать обоснованные выводы; умение решать проблемы и разрешать конфликты; умение принимать решения и нести ответственность за них); стимулирует развитие навыков планирования (способность прогнозиро-

вать и проектировать свое будущее). Последнее особенно важно в современном мире, когда перед молодым человеком открывается множество жизненных и профессиональных перспектив. И успех самореализации определяется способностями к адекватной постановке жизненных целей и умениями строить четкие планы их достижения.

Мы считаем, что широкое применение метода разработки проектов должно стать неизменным атрибутом педагогического процесса в высшей школе.

Литература

1. Дизайн проектов: рабочая тетрадь. – М., 2009.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/д: Феникс, 2002.
3. Огнев А.С. Жизненная навигация (электронное издание). – М., изд-во МГГУ им. М.А Шолохова, 2009.
4. Пшеничная В.В. Особенности использования контроля для развития ответственности как общей компетенции учащегося колледжа // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – №2, – С.53–62.

Kondratenko I.

APPLICATION OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF PROJECTS WHEN STUDYING PSYCHOLOGY

The author presents the description of experience of application of technology development of projects when studying psychology by students of pedagogical specialties. Are shown procedure and value of this technology in work with students at the higher school.

Keywords: project, student, training, pedagogical process, the higher school.

Кучерявенко В.И.,

канд. психол. наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии,
tori32@ya.ru,

Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко, г.Тирасполь

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

В статье анализируются особенности интеллектуального развития подростков в контексте современной социальной ситуации развития, дается описание программы социально-психологического тренинга, направленного на развитие социального и эмоционального интеллекта подростков.

Ключевые слова: подростки, сфера интересов, социально-психологический тренинг (СПТ), инструментально-ориентированный тренинг, коммуникативная компетентность, социальный интеллект, эмоциональный интеллект.

Постановка проблемы. Возрастные особенности подростка зачастую усложняют его адаптацию в различных социальных условиях. Формирующаяся в сознании подростка картина мира, детерминированная социальными условиями, в которых он развивается, также усложняет кризисный период. Вступая в новый период развития, и, открывая для себя разные стороны действительности, у подростка появляются новые потребности, интересы и увлечения. По мнению Л.С. Выготского, проблема интересов в подростковом возрасте является «ключевой», а в основе психического развития подростка лежит, прежде всего, эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения [1, с. 246]. На наш взгляд, проблема развития интересов современных подростков имеет ряд существенных особенностей. Так, А.И. Личко, описывая сферу интересов подростка, их содержательность и влияние на психическое развитие, выделяет интеллектуально-эстетические, лидерские, телесно-мануальные, накопительские и информационно-коммуникативные интересы-увлечения [2, с. 295]. Именно последние, по мнению А.И. Личко, наименее содержательны. В них проявляется жажда получения новой не-

содержательной информации, не требующей критической переработки, а также потребность во множестве контактов, позволяющих этой информацией обмениваться (постоянный просмотр телевизора, долгие разговоры по телефону, «пустая болтовня» с друзьями и т.д.).

Помимо этого, в сферу интересов-увлечений современного подростка прочно вошли компьютерные игры, влияющие на процесс познания действительности, а иногда и искажающие восприятие реальности. Так, однотипный набор поведенческих шаблонов героев компьютерных игр, ограниченность моделей отношений в игре, скудость эмоциональных реакций героев, длительный период нахождения в игровом компьютерном пространстве, неспособность переключения на другие виды досуговой деятельности могут негативно сказываться на социальном познании подростка, на уровне интеллектуального развития, приводить к затруднениям в межличностных контактах, общении и адаптации. В связи с этим особенно актуальной является проблема коррекции и развития способности социального познания и общения современных подростков посредством методов активного социально-психологического обучения, в частности социально-психологического тренинга (СПТ). В отличие от традиционных форм обучения в тренинге происходит активно-практическое формирование поведенческих моделей. В связи с многообразием подходов в практической направленности СПТ, имеются различные его трактовки. Так, Ю.Н. Емельянов определяет СПТ как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности [3, с.56]. Л.А. Петровская под СПТ рассматривает своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы их коррекции [4, с.34]. С.Н. Мельник отмечает, что СПТ – это область практической психологии, ориентированная на использование активных методов различных видов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении и личностного роста [5, с. 24]. В работе Ю. И. Жуковой, Л. А. Петровской, П. В. Растянникова определение СПТ связывается с компетентностью в общении и ориентацией на использование активных методов групповой психологической работы с целью повышения компетентности в общении. Компетентность в общении – это способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. В состав компетентности включают всю совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание общения [6, с. 54].

Ю.Н. Емельянов определяет коммуникативную компетентность как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [3, с.85]. Коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации социальных контекстов. Это процесс бесконечный и постоянный. Он имеет вектор от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений, и навыков. Ю.Н. Емельянов полагает, что коммуникативная компетентность близка к социальному интеллекту, который рассматривается как система интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. А если учесть и эмоциональный аспект общения, включённость эмоций в формирование коммуникативной компетентности, то и эмоциональный интеллект как совокупность ментальных способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей и к управлению эмоциональной сферой, также близок к понятию коммуникативной компетентности [7, с. 32]. Близость социального и эмоционального интеллекта с понятием «коммуникативная компетентность» даёт возможность использовать СПТ в качестве метода, корректирующего и развивающего данные виды интеллекта, в том числе и в подростковом возрасте. В связи с тем, что в последнее время стремительно увеличивается количество подростков с несодержательными интересами, а также чрезмерно увлекающихся компьютерными играми весьма актуальной является разработка и апробация психолого-педагогической программы коррекции и развития социального и эмоционального интеллекта у данной категории подростков. По-нашему мнению цель данной программы должна состоять не только в коррекции и развитии социального и эмоционального интеллекта данной категории подростков, но и в снижении степени увлечённости игровой компьютерной деятельностью, в обогащении представлений о разнообразии интересов, в переключении внимания подростков на другие формы общественно-полезной деятельности.

Обоснование программы СПТ.

В результате проведения констатирующего этапа экспериментального исследования посредством применения опросника «Направленность интересов», анкеты «Моё отношение к компьютерным играм», нами были выделены группы подростков, имеющих различную направленность и содержательность интересов. Под содержательностью интересов в нашем иссле-

довании мы понимаем их насыщенность элементами творчества, умственной деятельностью, разнообразием выполняемых функций и благотворным влиянием на общее психическое развитие. Одной из гипотез нашего экспериментального исследования является утверждение о взаимосвязи содержательности и направленности интересов подростков со способностью к пониманию поведения и эмоциональной сферы личности, с особенностями общения и взаимодействия. Исследования социального и эмоционального интеллекта, а также сферы общения в выделенных группах подростков, действительно выявили наличие трудностей и проблем в понимании поведения и эмоций у подростков, имеющих одностороннюю направленность интересов и сверхсильную увлечённость компьютерной игровой деятельностью, а также у подростков с несодержательными интересами, имеющих либо их слабую разновекторную направленность, либо вообще – их отсутствие. Это явилось основанием для создания психолого-педагогической программы коррекции и развития социального и эмоционального интеллекта и сферы общения у подростков с различной направленностью и содержательностью интересов. Были отобраны 3 группы подростков в общем количестве 43 человек. Занятия проводились 1–2 раза в неделю, по 1, 5 часа, в количестве 14–15 подростков в каждой группе.

Данный тип СПТ можно отнести к инструментально-ориентированным тренингам, цель которых – овладеть эффективными моделями поведения, развить способности социального познания, модифицировать установки в отношении общения и взаимодействия.

Общая цель данного СПТ конкретизировалась в следующих задачах:

- 1) овладение участниками социально-психологическими знаниями в области межличностного взаимодействия и эмоциональной сферы личности;
- 2) коррекция, формирование и развитие установок, умений и навыков в сфере общения;
- 3) развитие способности адекватного и полного понимания себя и других людей;
- 4) коррекция и развитие системы интересов и отношений подростков;
- 5) формирование и развитие потребности в самопознании и саморазвитии.

Методологической основой программы СПТ явились положения Л.Ф.Анн, И.В. Вачкова, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, Т.В. Зайцевой, В.П. Захарова, Г.А. Ковалёва, С.П. Макшанова, Г.И.Марасанова, С.Н. Мельника, Л.В. Петровской, А.С. Прутченкова, Н. Ю. Хрящевой.

Реализация программы осуществлялась в соответствии со следующими принципами (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Ж.Пиаже, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин):

- деятельностный принцип, предполагающий единство сознания и деятельности;

- принцип системности, подразумевающий единство коррекционных, развивающих и профилактических задач;

- принцип развития предполагающий коррекцию психических процессов и свойств с точки зрения их закономерного изменения;

- принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей участников СПТ;

- принцип активности, согласно которому личность обладает свойствами инициативы, свободы выбора и характеризуется избирательным поведением.

По степени реализации коррекционно-развивающих задач были выделены следующие этапы:

Этап 1. Ориентировочный (3 занятия)

Цель: создание эмоциональной сплочённости и рабочей атмосферы

Этап 2. Коррекционно-развивающий (20 занятий)

Цель: решение основных задач коррекции и развития способности понимания эмоций и ситуаций взаимодействия и общения, сферы интересов, формирование потребности в самопознании и саморазвитии.

Этап 3. Закрепляющий (5 занятий)

Цель: закрепление навыков взаимодействия и общения в соответствии с полученными знаниями, актуализация знаний в области интересов, самопознания и саморазвития.

В соответствии с основными целями содержание программы может быть представлено следующими блоками:

Блок 1. Понимание поведения и ситуаций взаимодействия (социальный интеллект).

Цель: коррекция и развитие способности понимания поведенческих проявлений и ситуаций взаимодействия.

Задачи: 1) овладение знаниями в области восприятия, понимания и оценки ситуаций взаимодействия; 2) развитие умений предвосхищать последствия поведения; 3) коррекция и развитие способности правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным про-

явлениям, мимике, позам, жестам; 4) коррекция и развитие способности быстро и правильно понимать речевую экспрессию в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений; 5) развитие умений анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимать логику их развития, чувствовать изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников.

Блок 2. Понимание своих и чужих эмоций (эмоциональный интеллект).

Цель: Коррекция и развитие способности понимания эмоциональной сферы человека.

Задачи: 1) овладение знаниями в области восприятия, идентификации, выражения и понимания эмоций; 2) коррекция и развитие способности понимания (осмысления) эмоциональных проявлений других людей (межличностный эмоциональный интеллект); 3) развитие способности понимания собственных эмоций (внутриличностный эмоциональный интеллект); 4) развитие умений осознанной регуляции эмоциональных состояний; 5) развитие способности фасилитации мышления (способность вызвать определенную эмоцию и затем контролировать ее).

Блок 3. Сфера интересов и навыки эффективного общения.

Цель: Коррекция и развитие сферы интересов и навыков общения.

Задачи: 1) овладение знаниями в области эффективности процесса общения; 2) развитие навыков и умений в рамках различных моделей эффективного общения; 3) обогащение представлений о различных видах интересов, увлечений и склонностей; 4) формирование интереса к различным видам деятельности посредством мини-лекций об их содержательности и творческой направленности.

Методы СПТ. В соответствии с основными положениями теории СПТ, к базовым методам мы отнесли групповую дискуссию, игровые методы и психогимнастические упражнения [4, с. 32].

В процессе групповой дискуссии совместно осуществлялось обсуждение спорных вопросов, позволяющее прояснить (корректировать) мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения. Посредством групповой дискуссии с подростками обсуждались вопросы, связанные с увлечённостью и зависимостью от компьютерных игр, с различными видами досуга, прививался интерес к общению, людям и самопознанию.

Игровой метод в СПТ представляет собой широкий набор образовательных и тренинговых техник, цель которых снабдить человека упрощенной репродукцией реального или воображаемого мира (моделирование). Игра в данном случае применялась при развитии способности предвидеть последствия поведения, адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию, понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия и внутренние мотивы поведения людей. Посредством создания игровых ситуаций подростки развивали у себя способности распознавать эмоциональные состояния у себя или у других людей, учились контролировать свои эмоциональные состояния.

Психогимнастика как метод СПТ может применяться при обучении установлению контактов и при развитии у подростков социальной перцепции. Психогимнастические упражнения были направлены на отработку навыков приема и передачи информации, навыков слушания, а также на формирование обратной личностной связи.

Выводы. Таким образом, в ходе социально-психологического тренинга имеют место обучающий, коррекционный и психотерапевтический эффекты. В тренинге задействуются когнитивная, эмоциональная, поведенческая сферы личности. Развитие каждой из этих составляющих может быть поставлено в качестве частной задачи психологического тренинга для подростков.

Автор считает, что в данной работе новым является положение о том, что специально разработанные упражнения, игровые методы, а также тематика дискуссионных занятий и мини-лекций будут способствовать снижению интереса к игровой компьютерной деятельности и развитию у подростков системы знаний в области социального взаимодействия и общения.

Литература

1. Выготский Л.С. – Педология подростка. // Хрестоматия / Сост. Фролов Ю.И. – М., 1997. – С. 232–285.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. – Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
3. Емельянов Ю.Н. – Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.

4. Петровская Л.А. – Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.

5. Мельник С.Н. – Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 74 с.

6. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, Р.В. Растянников – Диагностика и развитие компетентности в общении. Практическое пособие. – Киров: Эниом, М.: МГУ, 1991. – 96 с.

7. Д.В. Люсин – Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

Kucheryavenko V.

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEENAGERS THROUGH SOCIAL – PSYCHOLOGICAL TRAINING

The article analyzes the characteristics of the intellectual development of adolescents in the context of contemporary social situation of development, describes the program of socio-psychological training, aimed at the development of social and emotional intelligence adolescent.

Keywords: Teens, area of interest, communication, social-psychological training, instrumental-oriented training, communicative competence, social intelligence, emotional intelligence.

Кукин М.Ю.,
аспирант кафедры Психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
gobals@mail.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается повышение информационной компетентности современного учителя как одно из направлений развития отечественного образования. Автор обосновывает мысль о том, что сегодня уже не достаточно просто пользовательских навыков владения компьютером, необходимы более глубокие профессиональные познания в этой области.

Ключевые слова: компетентность, информационные технологии, обучение, воспитание, подрастающее поколение, гражданин, развитие.

Специальность педагога одна из немногих, где необходимо непрерывное саморазвитие, совершенствование. Динамичность социального развития подразумевает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и учитывает потребность постоянного образования, процесса непрерывного увеличения собственной профессиональной компетентности. ИКТ-компетентность учителя является составляющей профессиональной компетентности учителя.

Основная цель перехода на федеральные государственные стандарты второго поколения состоит в достижении нового качества образования – качества, отвечающего современным социально-экономическим условиям России. Для обучения, воспитания и развития поколения, растущего в условиях информационно насыщенной среды необходимы изменения в системе образования, ее информатизация.

На сегодняшний день у каждого педагога существует в распоряжении полная палитра возможностей для использования в процессе преподавания средств ИКТ – это информация из Сети интернет, многочисленные электронные учебные пособия, словари и справочники, презентации, проекты, автоматизирующие контроль знаний, новейшие типы коммуникации – ча-

ты, форумы, электронная связь, телеконференции и многое другое. Вследствие этого, актуализируется смысл преподавания, возможен насыщенный обмен между соучастниками образовательного процесса [2].

При этом педагог не только образовывает, развивает и воспитывает детей, но с введением новейших технологий он приобретает мощнейший стимул для самообразования, профессионального роста и креативного развития. Быстрое рост и возникновение все новых перспектив применения компьютера в воспитании заставляет искать разные комбинация к организации процесса повышения квалификации преподавателей в области ИКТ [3].

Задача развития и формирования ИКТ-компетентности преподавателей стоит на всех уровнях национальной концепции педагогического образования. Но, реальная ситуация в школах сегодня такова, что, невзирая на широкое вхождение ИКТ в школьную практику, одной из главных причин, тормозящих ход информатизации образования, является недостаток сотрудников, владеющих новейшими технологиями и способных включать их в собственную профессиональную деятельность. В условиях обширного использования новейших информационных технологий и разной компьютерной техники в образовательном процессе, этих сведений преподавателю как оказалось недостаточно [4].

В современных условиях педагогу мало являться только лишь пользователем, нужно говорить о повышении ИКТ-компетентности преподавателя, являющейся его профессиональной характеристикой.

Исследователи, такие как Панина Т.С., Дочкин С.А., Клецов Ю.В. рассматривают информационно-коммуникационную компетентность в профессиональной деятельности современного преподавателя как:

- способность педагога решать профессиональные задачи с использованием современных средств и методов информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

- его, уже состоявшееся, личностное качество, характеристика, отражающая реально достигнутый уровень подготовки в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности;

- особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих правильно оценивать ситуацию и принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности, используя ИКТ [1].

Таким образом, основная цель перехода на федеральные государственные стандарты второго поколения состоит в достижении нового каче-

ства образования. Для обучения, воспитания и развития поколения, растущего в условиях информационно насыщенной среды необходимы изменения в системе образования, ее информатизация. Информационные технологии диктуют новые требования к профессионально-педагогическим качествам учителя. Задача формирования и развития ИКТ-компетентности педагогов стоит на всех уровнях государственной системы педагогического образования.

Литература

1. Панина Т.С., Дочкин С.А., Клецов Ю.В. Уровни информационно-коммуникационной компетентности педагогических работников// [Электронный ресурс]. –<http://www.belpc.ru/kriipro/index.php>

2. Флеров О.В. Мотивация, лояльность и корпоративная культура в условиях безработицы и сокращений в эпоху социально-экономической неопределённости // Политика и общество.– 2015. №7. С.919–929.

3. Флеров О.В. Социокультурные, экономико-политические, психологические и лингводидактические истоки межкультурной коммуникации как междисциплинарного направления научной мысли // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. вопросы теории и практики. – 2015. № 10-1 (60). С. 188–190.

4. Pshenichnaya V.V. The theoretical model of the formation of students' responsibility as General professional competence in the learning process teachers College // European Conference on Education and Applied Psychology. Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2013. P.66–72.

Kukin M.Y.

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE SCHOOL IN THE USE OF NETWORK TECHNOLOGIES

The article discusses the increase of information competence of a modern teacher as one of the directions of national education development. The author substantiates the idea that today it is not enough a custom skills computer skills required in-depth professional knowledge in this area.

Keywords: competence, information technology, training, education, younger generation, citizen, development.

УДК 159.99

Кукин М.Ю.,
аспирант кафедры Психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
gobals@mail.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ВОПРОСЫ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

В статье рассматриваются вопросы межличностной перцепции в социальных сетях. Автор обосновывает важность изучения различных аспектов электронного общения, особо подчеркивается влияние интернет-общения на детскую и подростковую аудиторию.

Ключевые слова: информационные технологии, перцепция, социальная сеть, межличностное восприятие, подросток.

Опосредствованные Интернетом формы общения в современном мире занимают все большее место в нашей жизни. Особое место в этом процессе занимает развитие и популяризация социальных сетей. Это особый вид общения, в котором информационные и коммуникационные технологии допускают и личностное, и деловое, и групповое, и массовое общение. В нашей стране социальные сети представлены следующими видами – «ВКонтакте», «Одноклассники», Facebook, Twitter.

В психологических работах принято выделять три стороны общения – коммуникацию (информационный обмен), интеракцию (взаимодействие) и социальную перцепцию (восприятие человека человеком, ориентировка в

коммуникативном партнере, межличностное познание и др.). В условиях социальных сетей эти стороны изменяются и приобретают специфические особенности. Наиболее актуальными вопросами на сегодняшний день являются вопросы межличностной перцепции в электронном общении.

Третья сторона общения – социальная перцепция – заметно изменяется в электронном общении в сравнении со взаимодействием «лицом к лицу». Основной массив исследований в области восприятия человека человеком или процессов ориентировки в общении был выполнен в доинтернетную эпоху с опорой на непосредственное зрительное восприятие. Однако, познавательные процессы в электронном общении опираются на вербальные тексты и на изображения [1,2].

Изменившиеся в условиях интернет-общения механизмы и способы осуществления социальной перцепции заслуживают тщательного изучения. Наиболее актуальной задачей является изучение перцептивного поведения участников социальных сетей – прежде всего в силу их массовости.

Социально-перцептивные действия участников социальных сетей опираются на сконструированные их партнерами по общению самопрезентации, которые непосредственно соотносятся с идентичностью. Так, Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. считают, что «возможные самопрезентации в интернет-коммуникации связаны с реальной идентичностью человека» [4,5]. Следует отметить, что при изучении особенностей социальной перцепции в интернет-общении следует принимать во внимание вероятность «экспериментов» участников подобного общения с собственными идентичностями.

В условиях общения в социальных сетях наблюдается большинство феноменов, выделенных специалистами в области социальной перцепции: среди них внешнегрупповая дискриминация и внутригрупповой фаворитизм, эффекты ореола (гало-эффект) и новизны, ошибки атрибуции, когнитивные искажения т.п. Следует добавить к этому различные коммуникативные барьеры и ошибки в установлении и функционировании обратной связи.

В социальных сетях ежедневно и массово решаются непростые перцептивные задачи межличностного восприятия. Опыт, накопленный миллионами участников интернет-общения, недостаточно исследован психологами, равно как дизайнерами или специалистами в области компьютерных наук [6].

Особо актуальным вопросом изучения общения в социальных сетях, на наш взгляд, являются огромные возможности управления социально-

перцептивными процессами коммуникативного партнера. Управление осуществляется посредством выстраивания собственного образа, который презентуется прежде всего в виде текстов, дополненных изображениями и аудиофайлами. В социальных сетях можно видоизменить или «приукрасить» биографию, добавив себе жизненного опыта, умения и компетенции. В конструируемый образ включаются и способы взаимодействия с друзьями. Не последнюю роль в успешности процесса конструирования образа играют общая культура и степень грамотности продуцируемых вербальных сообщений [7].

В современной российской действительности одна из актуальных практических задач, связанных с применением коммуникационных и информационных технологий, состоит в помощи, прежде всего, подросткам в выработке навыков межличностного восприятия, помогающих избегать манипуляторов, обманщиков, провокаторов, вербовщиков разнообразных сект [8]. Наиболее актуальным вопросом следует признать осуществление такой работы на начальных этапах вхождения детей и подростков в компьютерные социальные сети. Безопасное пользование новыми коммуникативными сервисами обеспечивается теоретическими и практическими знаниями в области межличностной перцепции, опосредствованной компьютерными технологиями.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальное познание и социальные проблемы // Нац. психол. журнал. – 2013. – № 1 (9). – С. 39–49.
2. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вести. Моск, ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 3–21.
3. Белинская Е.П. Психология интернет-коммуникации. – М.: МП СУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.
4. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вести. Моск, ун-та. Сер. 14. Психология. – 2013. – № 1. – С. 66–83.
5. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. Т. 10. – № 2. – С. 98–121.

6. Флеров О.В. Мотивация, лояльность и корпоративная культура в условиях безработицы и сокращений в эпоху социально-экономической неопределённости // Политика и общество.– 2015. – №7. – С.919–929.

7. Флеров О.В. Социокультурные, экономико-политические, психологические и лингводидактические истоки межкультурной коммуникации как междисциплинарного направления научной мысли // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. вопросы теории и практики. – 2015. – № 10-1 (60). – С. 188–190.

9. Pshenichnaya V.V. The theoretical model of the formation of students' responsibility as General professional competence in the learning process teachers College // European Conference on Education and Applied Psychology. – Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2013. – P.66–72.

Kukin M.Y.

INTERPERSONAL PERCEPTION IN SOCIAL NETWORKS

This article deals with the interpersonal perception in social networks . The author proves the importance of studying the various aspects of electronic communication , highlights the impact of Internet communication on child and adolescent audiences.

Keywords: information technology, perception , social networking , interpersonal perception , teenager .

Лохматов А.А.,
аспирант кафедры Психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
EFGRAFOVICH1@mail.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ В ШКОЛЕ

В статье рассматривается важность взаимодействия педагога-психолога с родителями в аспекте морально-этических норм. Автор обосновывает идею о том, что сегодня педагогу-психологу необходимы не только глубокие профессиональные познания, но и высокая моральная ответственность.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные нормы, обучение, воспитание, психолог, общение.

В современном обществе все более увеличивается понимание семьи как основополагающей не только развитие детей, но и в конечном результате формирование в целом сообщества. Взаимодействие детей с родителем считается основным навыком взаимодействия с окружающим обществом. Данный навык фиксируется и создает конкретные модели поведения с другими людьми, которые переходят из поколения в поколение. В каждом обществе складывается конкретная культура отношений и взаимодействия между родителями и детьми, появляются общественные стандарты, определенные установки и убеждения на воспитание в семье и вряд ли будет преувеличением отметить, что цивилизованность общества обуславливается не только отношением к женщинам, но и отношением к детям [1,2].

Рост заинтересованности к вопросам семейного воспитания в нашей стране сопряжен с новыми социально-экономическими условиями. Преобразование идейных ориентиров или полное их отсутствие формируют проблемы, с которыми приходится сталкиваться нынешним родителям [3].

Почти все родители довольно хорошо понимают недостатки своего воспитания, однако очень часто им не хватает простой психологической грамотности, чтобы разрешить собственные проблемы. Исследование семейных ситуаций в группе помогает родителю посмотреть на себя со стороны, «глазами других», и, тем самым, как бы объективизировать соб-

ственное поведение. Родители начинают правильнее понимать собственные стандарты воспитания, которые не представляются результатом осознанного выбора педагога, а обычно перенимаются либо «по наследству» от собственных отца с матерью, или считаются результатом взглядов о отношениях ребенка и родителя, полученных из ближнего соц. общества, средств массовой коммуникации и информации [4].

На психолога возлагают большие надежды. Иногда эти надежды оправданы, иногда завышаются возможности педагога-психолога. Однако непосредственное участие в жизни детей, психологическое сопровождение, контроль, за психическим развитием воспитанников, позволяет педагогу-психологу своевременно оказывать помощь родителям детей посещающих школьное учреждение. Деятельность педагога-психолога строится в соответствии с должностными обязанностями и правами, определенными рамками профессиональной компетенции.

Основная работа педагога-психолога, школьного учреждения, с родителями заключается в следующем:

- оказание психологической помощи и поддержки родителям в воспитании детей;
- переориентация внимания родителей с отдельного симптома на личность ребенка в целом;
- просвещение родителей по актуальным психологическим проблемам;
- помощь в устранении существующих и профилактика возможных трудностей психолого-педагогического характера.

Методы, используемые в работе педагога-психолога, делают работу наиболее продуктивной [5].

Изучив особенности взаимоотношений детей и родителей в семье с помощью различных методов, педагогом-психологом намечаются пути преодоления выявленной проблемы, на основании дифференцированного и индивидуального подхода к родителям. Учитывая, что родительское отношение представляет собой единство эмоционального отношения к ребенку, стиля общения с ним и особенности понимания, когнитивного видения ребенка родителями, педагог-психолог школьного учреждения, проводя семинары, консультации, тренинги расширяет знания родителей о психологии семейных отношений, психологии воспитания и психологических законах развития ребенка. Это ведет не только к повышению информативности, а самое главное к изменению самого отношения людей к собственной

семейной жизни и задачам воспитания. Эффективная работа педагога-психолога школьного учреждения помогает справиться со множеством трудностей, стоящих перед семьей.

При регулярных контактах с родителями, педагог-психолог проводит беседы о результатах пройденного этапа и задачах последующего, дает рекомендации для проведения домашних упражнений, обменивается мнениями о состоянии развития и успехах ребенка, об особенностях работы с ним. Педагогу-психологу важно понимать, что стереотипы быстро не ломаются, пройдет некоторое время, прежде чем родители начнут понимать и применять всю полученную информацию, как нечто само собой разумеющееся. Если педагог-психолог терпеливо, раз за разом, принимает активное участие в работе с семьей, то и достигается положительный результат в совместной работе по взаимодействию родителей и детей. Согласно законам философии, количественные изменения, неизбежно перейдут в качественные. Психологу необходимо осознавать, что он во многом работает на будущее, и ни в коем случае не отказываться от этой особой позиции, которую он занимает в жизни той или иной семьи [5].

Подводя итог, следует подчеркнуть, что время летит быстро, изменения каждого дня могут быть значительны, родителям необходимо стремиться понять своего ребенка, помочь, а не помешать, раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему. Постараться понять и принять ребенка таким, какой он есть, таким разным и по-своему прекрасными, какими создала его природа.

Литература

1. Байбородова Л. В. Взаимодействие школы и семьи. Ярославль, 2003
2. Микляева Н. В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей. – Москва, 2006
2. Епифанова С. Д. Особенности взаимодействия педагогов и родителей в период подготовки детей к обучению в школе в условиях ДОУ // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 52–55.
3. Флеров О.В. Мотивация, лояльность и корпоративная культура в условиях безработицы и сокращений в эпоху социально-экономической неопределённости // Политика и общество.– 2015. – №7. – С.919–929.

4. Флеров О.В. Социокультурные, экономико-политические, психологические и лингводидактические истоки межкультурной коммуникации как междисциплинарного направления научной мысли // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. вопросы теории и практики. – 2015. – № 10-1 (60). – С. 188–190.

5. Pshenichnaya V.V. The theoretical model of the formation of students' responsibility as General professional competence in the learning process teachers College // European Conference on Education and Applied Psychology. – Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2013. – P.66–72.

Lokhmatov A.A.

FEATURES OF INTERACTION OF THE PSYCHOLOGIST WITH PARENTS AT SCHOOL

The article discusses the importance of interaction of the psychologist with the parents in the aspect of moral and ethical norms. The author substantiates the idea that today the teacher-psychologist is necessary not only deep professional knowledge, but also a high moral responsibility.

Keywords: competence, professional standards, training, education, psychologist, communication.

УДК 169.99

Лохматов А.А.,
аспирант кафедры Психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин,
EFGRAFOVICH1@mail.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматривается важность системного подхода к корпоративному обучению. Автор обосновывает идею о том, что сегодня любая организация для достижения максимально эффективности должна опираться на человеческие ресурсы.

Ключевые слова: системный подход, корпоративное обучение, персонал, управление, организация.

Для современной российской действительности характерны быстрые изменения макроэкономической ситуации, поэтому одним из важнейших условий эффективной деятельности любой организации является умение определять ближайшие и долгосрочные перспективы своего развития [1].

Традиционный подход основан чаще всего на рациональных действиях. Они заключаются, прежде всего, в мероприятиях по расширению производства, увеличению прибыли, минимизации издержек и усилению контроля. Однако любая компания, независимо от ее размеров и сферы деятельности, является не только технико-экономической, но и социальной системой. Поэтому многие программы по повышению эффективности деятельности компании испытывают серьезное сопротивление со стороны сложившейся корпоративной культуры. Все это обуславливает значение корпоративной культуры как важнейшего фактора успешного развития и высокой устойчивости компании даже в условиях кризиса.

Взаимосвязь корпоративной культуры и корпоративного образования является многоаспектной проблемой. Несмотря на различные подходы, почти все исследователи сходятся на том, что корпоративная культура является результатом взаимодействия людей, причастных к организации, связанных общей целью, то есть – их продуктом. Корпоративная культура обуславливает поведение людей в соответствии с принятыми в данном типе организации нормами и ценностями. Количество критериев, по которым можно определить тип корпоративной культуры организации, велико. И для наиболее точного определения типа корпоративной культуры, присущего конкретной организации, желательно использовать как можно большее количество критериев.

Исходя из практического опыта автора, различные типы корпоративной культуры проявляются в российской бизнес-среде через:

- взаимосвязь типа корпоративной культуры с персональными характеристиками владельца / владельцев бизнеса;
- взаимосвязь корпоративной культуры со спецификой деятельности компании;
- взаимосвязь корпоративной культуры с ценностями и целями компании и ее субъектов [2].

Важным аспектом проблемы взаимосвязи корпоративного обучения и корпоративной культуры является степень соответствия получаемых знаний сотрудниками целям повышения эффективности деятельности компании.

Обучение и развитие персонала не является самоцелью, но должно быть строго привязано к стратегии развития организации. Анализ существующих исследовательских подходов позволяет рассматривать корпоративную культуру как целостную систему устойчивых форм социального взаимодействия в процессе предпринимательской деятельности, в основе которой лежит определенная структура ценностей, целей, мотиваций и компетенций.

Именно в данном контексте корпоративная культура выступает как ключевой элемент системного подхода к обучению и развитию персонала организаций. Все организации являются системами. Если говорить о системности в сфере обучения и развития персонала, то для того, чтобы эффект от обучения был сильным и долговременным, оно, с одной стороны, должно представлять собой систему, а не набор разовых мероприятий; с другой, эта система должна быть частью общей системы управления компанией [3,4].

Цель построения системы обучения – привести квалификацию и профессионализм сотрудников в полное соответствие с бизнес-задачами компании и с учетом ее корпоративной культурой. Таким образом, система корпоративного обучения – это совокупность и последовательность обучающих мероприятий, направленных на повышение уровня профессиональной подготовки и компетенции сотрудников в соответствии с основными целями и задачами развития компании и интегрированных в общий процесс корпоративного управления. Процесс построения системы корпоративного обучения испытывает на себе влияние как внешних так и внутренних факторов [5,6]. Если влияние внешних факторов определяет контекст, который во многом обуславливает функционирование бизнеса в целом, то внутренние факторы вполне поддаются целенаправленному управленческому воздействию, основанному на системном подходе, о чем свидетельствует отечественный опыт становления и развития системы корпоративного обучения.

Литература

1. Каганов, В.Ш. Корпоративное обучение как фактор обеспечения конкурентоспособности предпринимательских структур / В.Ш. Каганов. –М.: МГОФ «Знание», 2012. – 344 с.

2. Прахалад, К.К., Кришнан, М.С. Пространство бизнес-инноваций: создание ценности совместно с потребителем / К.К. Прахлад, М.С. Кришнан. – М. : Сколково, 2012. – С. 258.

3. Ульянова, Н. Как трудовые ресурсы превратить в человеческий капитал [Электронный ресурс] / Н. Ульянова. 16.04.2012. Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=14640>.

4. Флеров О.В. Мотивация, лояльность и корпоративная культура в условиях безработицы и сокращений в эпоху социально-экономической неопределённости // Политика и общество.– 2015. №7. С.919–929.

5. Флеров О.В. Социокультурные, экономико-политические, психологические и лингводидактические истоки межкультурной коммуникации как междисциплинарного направления научной мысли // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. вопросы теории и практики. – 2015. – № 10-1 (60). – С. 188–190.

Pshenichnaya V.V. The theoretical model of the formation of students' responsibility as General professional competence in the learning process teachers College // European Conference on Education and Applied Psychology. – Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2013. – P.66–72.

Lochmatov A.A.

SYSTEMATIC APPROACH TO TRAINING PERSONNEL OF THE ORGANIZATION

This paper discusses the importance of a systematic approach to corporate learning. The author substantiates the idea that today any organization to achieve maximum efficiency should oprialsya on human resources.

Keywords: systemic approach, corporate training, personnel management, organization.

Могилевская В.Ю.,
преподаватель кафедры психологии,
victoriya14025@mail.ru,
Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

В настоящей статье раскрываются возможности формирования психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе прохождения научно-исследовательской практики, уточняется понятие психологической готовности к профессиональной деятельности, приводится опыт по ее формированию в контексте компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход, психологическая готовность к профессиональной деятельности, научно-исследовательская практика.

В настоящее время система образования Приднестровья развивается в условиях качественных изменений. Наибольшие перемены касаются системы высшего профессионального образования, которая опирается на стандарты Российской Федерации. Образовательные стандарты третьего поколения, по существу представляющие компетентностный подход, предъявляют не только ряд жестких требований к вузу, осуществляющему профессиональную подготовку студентов, но и к самим потенциальным профессионалам, которые по истечению четырех лет обучения приступят к практической деятельности в реальных условиях психологии образования.

Компетентностный подход делает акцент на усиление связи образования с практикой, с реальными потребностями общества и олицетворяет инновационный процесс в образовании [5, с. 422]. Подходы к пониманию сущности компетентностного подхода разнятся в идеях, касающихся ведущей роли и механизмов реформирования или модернизации образования, но при этом, все из них отводят главенствующую роль таким характеристикам, как глобальность, и повышение конкурентоспособности образования на международном рынке, и вовлечение в указанный процесс различных уровней и форм образовательного пространства.

Образовательное пространство Приднестровья имеет ряд особенностей, особое место среди которых занимает небольшое число государственных вузов, аккредитованных Российской Федерацией, региональные особенности, связанные с нестабильностью социально-экономической и политической ситуации, а так же возросшие потребности практики психологии образования, в которых отражена нужда с профессиональных кадрах с высоким уровнем научно-исследовательской подготовки. Так, Ю.И. Щербаков указывает: «Основные направления развития современного образования базируются на идее радикального преобразования, трансформации сложившихся форм обучения и воспитания в соответствии с новыми реальностями» [5, с. 6].

На этапе обучения в вузе выполнение задач, связанных с удовлетворением требований потенциальных работодателей возлагается на практическую подготовку будущих психологов образования. Согласно образовательному стандарту практика, как вид учебной нагрузки, является обязательной и представляет собой непосредственно ориентированную, профессиональную практическую подготовку обучающихся. При этом, конкретные виды, формы, содержание и варианты отчетности по ней определяются основной образовательной программой вуза [3]. То есть именно, вуз формирует программу практики, ориентируясь на запросы реалий образования, то есть на то, какие компетенции, сформированные у студентов делают его профессиональную деятельность потенциально эффективной, и, тем самым, создает итоговый образовательный продукт.

По мнению Е. Г. Замолоцких, А. С. Огнева, Э. В. Лихачевой, С. Н. Гончар, И. В. Кондратенко дополнительной сложностью для решения этих задач является то, что наряду с новыми образовательными стандартами были введены отличающиеся от них и по форме, и по содержанию стандарты профессиональной деятельности. При этом, и образовательный и профессиональный стандарты ориентируют систему подготовки в вузе на успех выпускников в сфере профессиональной деятельности [1 с. 159–160]. То есть, как указывает И.В. Кондратенко, формируемые вузом компетенции носят инвариантный характер по отношению к области профессиональной деятельности [4 с. 155].

Такой разворот программы практической подготовки к работодателю налагает большую научную и методическую ответственность на разработчиков содержания практики. Так, 22 из 34 потенциальных работодателей,

руководителей дошкольных и средних образовательных учреждений г. Тирасполь, среди прочих, необходимых психологу образования отметили компетенции, связанные со способностью вести и представлять научные исследования с целью внедрения инноваций или оценки их эффективности.

Такие требования реалий образования приводят к пониманию недостаточности формирования у студентов знаний, умений и навыков, связанных с организацией научно-исследовательской работы. Скорее, зреет необходимость формирования особого рода психологического феномена, позволяющего студентам, еще на этапе обучения в вузе, осуществлять подготовку как исследователя высокого и уровня, имеющего возможность не только проводить научные исследования, но и представлять их результаты, а так же освещать их в периодической печати и в процессе выступлений на профессиональных собраниях. Мы придерживаемся мнения, что в качестве такого психологического феномена может быть рассмотрена психологическая готовность к профессиональной деятельности. Обзор научной психологической и педагогической литературы позволяет широко рассмотреть теоретико-методологические основы исследования психологической готовности к профессиональной деятельности. Данный феномен чаще всего раскрывается с трех сторон научного анализа: начала обучения ребенка в школе, начала профессионального обучения и начала собственной профессиональной деятельности. Сложились различные подходы к пониманию сущности психологической готовности к деятельности: как наличию способностей (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев), как к качеству личности (К.К. Платонов), как временному ситуативному состоянию (П.А. Рудик), как отношению (А.В. Веденов), как синтезу качеств личности (В.А. Крутецкий), как особому психическому состоянию (М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович), как сложное интегральное качество личности (В.И. Ширинский).

В них описано понятие психологической готовности, описаны сущность, структура, механизмы, средства и условия ее формирования психологической готовности. Так, психологическая готовность к различным феноменам жизни человека рассматривалась в контексте: готовности детей к школьному обучению; готовности учащихся будущей к профессиональной деятельности (Е.В. Матухно, Е.Ю. Рубанова), внутренней (психологической) боевой готовности сотрудников правоохранительных органов (А.М. Столяренко), готовности к деятельности в напряженных или экстремальных условиях (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, А.М. Столяренко) и т. д.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривалась в контексте особенностей предмета самой профессиональной деятельности: спортсменов (В.А. Алаторцев, А.Ц. Пуни, А.Д. Ганюшкин), педагогов (П.П. Горностай, А.А. Деркач, Т.В. Иванов, М.В. Левченко), экономистов (А.П. Вяткин и пр.).

Однако, при обширной разработанности проблемы психологической готовности и обилии научных работ, ей посвященных, единообразного понимания и определения психологической готовности к профессиональной деятельности в настоящее время не сложилось.

Наиболее продуктивным мы считаем теоретико-методологическое понимание, сложившееся в контексте личностно-деятельностного подхода. В его научном поле готовность к профессиональной деятельности представлена как проявление всех сторон личности в их целостности, дающее возможность эффективного выполнения свои функций (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович, П.А. Рудик и др.) [2], [3]. Психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается как сложное психологическое образование, как целостное проявление всех сторон личности профессионала, в структуру которого входят познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты.

Отечественный психолог А.А. Деркач раскрывает состояние готовности как целостное проявление мировоззренческой, нравственной, мотивационной, профессиональной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, эстетической и физической сторон личности. Он описывает следующие структурные компоненты психологической готовности: осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи; осознание целей, решение которых удовлетворит потребности выполнения задания; осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом, и выполнения подобных требований; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей [2, с.49–52].

В Приднестровском Государственном университете имени Т.Г. Шевченко с 2012 года осуществляется подготовка студентов профиля «Психология образования». В соответствии с учебным планом, студенты очного

отделения в 8 семестре должны освоить дисциплину «Научно-исследовательская практика». Основываясь на идеях раскрытых выше, разработчики программы практики принимали во внимание несколько критериев ее построения:

- требования образовательного стандарта;
- требования учебного плана;
- учет междисциплинарных связей в практической подготовке, то есть подхват и дошлифовка компетенций, формирование проходило в процессе освоения дисциплин профессионального базового и вариативного циклов;
- заказ потенциальных работодателей, то есть руководителей на местах практики, которые предъявляют систему требований к будущим профессионалам;
- организация научно-исследовательской практики как средства формирования особого психологического феномена – психологической готовности студента к профессиональной деятельности, делающего практическую подготовку эффективной и качественной.

Приведем ниже иллюстрацию вышесказанного:

1. Осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи – реализуется на установочной конференциях по практике. Когда кафедральный руководитель знакомит студентов профиля «Психология образования» с программой научно-исследовательской практики с помощью презентации мультимедиа и вариантов отчетных презентаций по практике прошлых лет.

2. Осознание целей, достижение которых удовлетворит потребности выполнения задания – реализуется в процессе собеседования с руководителем – методистом (научным руководителем), составления индивидуального плана научной работы, обоснования, выбора теоретико-методического основания планируемого исследования, разработки категориального аппарата исследования, методического и практического инструментария, подготовки обзора печатной научной литературы и электронных ресурсов, в том числе и сети Интернет по проблеме выбранного исследования, разработки плана проведения исследовательских мероприятий. Обязательным условием этого, является согласование индивидуального плана научной работы с руководителем от баз практики (потенциальным работодателем).

3. Осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом, и выполнения подобных тре-

бований – реализуется непосредственно при выполнении заданий научно-исследовательской практики, посредством заполнения дневника, организации, проведения и обработки результатов собственного исследования, разработки темы проектно-исследовательской деятельности обучающегося (школьника, студента и пр.) и составления плана научной работы по актуальной теме.

4. Прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата – реализуется в ходе промежуточного контроля посредством собеседования с руководителем методистом, а так же в процессе обобщения и интерпретация полученных результатов научного исследования; проведения психологического мероприятия по теме выпускной квалификационной работы; рефлексии полученного научно-исследовательского опыта и написании отзыва на проведенную работу.

5. Мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей – реализуется посредством целостного и последовательного завершения программы научно-исследовательской практики, а так же подготовки к итоговой конференции для защиты итогов практики и обмена опытом с другими студентами.

Таким образом, наш опыт показал, что наполненная в соответствии с научно разработанными критериями психологической готовности к профессиональной деятельности научно-исследовательская практика позволяет сформировать у студентов компетенции, необходимые в последующей практике психологии образования. Она обобщает результаты обучения в вузе и, тем самым, итоги формирования компетенций, позволяющих сделать становление психологической готовности к профессиональной деятельности потенциально эффективным. Психологическая готовность к профессиональной деятельности – это сложное явление, формирование которого представляет собой последовательный и целостный процесс. Наибольшую роль в котором, играет практическая, в том числе, научно-исследовательская подготовка. Поэтому, важно организовывать это процесс целенаправленным, системным и научно-обоснованным.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: осмысление требований психологической готовности к профессиональной деятельности с учетом регионального компонен-

та; обобщение опыта возможности формирования психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе разработки и последующего освоения программы научно-исследовательской практики бакалаврами профиля «Психология образования».

Литература

1. Замолоцких Е. Г., Огнев А. С., Лихачева Э. В., Гончар С. Н., Кондратенко И. В. Компетентностный подход к решению проблемы построения индивидуальных образовательных траекторий // Мир образования – образование в мире. – 2014. – №4. – С. 159–163.

2. Деркач А.А., Кузнецов Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993. – 168 с.

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л. А. Психологическая готовность М.: Наука, 1986. – 206 с.

4. Кондратенко И.В. Изучение трудностей студенческой молодежи в контексте формирования социально-личностной компетентности // Материалы международной научно-практической конференции «Подготовка компетентного специалиста: наука и практика» 20–21 октября 2011 г. г. Тирасполь, с.155–159

5. Пшеничная В. В. Компетентностный подход как средство достижения нового качества образования учащихся колледжа // Молодой ученый. – 2013. – №8. – С. 422–424.

5. Щербаков Ю.И. Теория и практика развития высшей педагогической школы в условиях современной России. Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. – Москва, 2003, – с. 6

Mogilevskaya V.U.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE COURSE OF PASSING OF RESEARCH PRACTICE OF STUDENTS OF THE EDUCATION PSYCHOLOGY PROFILE

In this paper reveals the possibility of the formation of psychological readiness for professional work in the process of passing the research practices, clarifies the concept of psychological readiness for professional work, is the experience of its formation in the context of competence approach.

Keywords: competence approach, psychological readiness for professional work, research practice.

УДК 159.9.072.432

Пшеничная В.В.,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Психологии, педагогики
и социально-гуманитарных дисциплин»,
vvp.990@yandex.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Автор рассматривает проблему ответственности с позиции компетентного подхода современного образования, предлагает оригинальную трактовку и определение этого понятия. На основе анализа практической деятельности автором разработана модель формирования ответственности как общей компетенции студентов колледжа.

Ключевые слова: ответственность, компетенция, модель.

Понятие ответственность широко используется многими науками – юриспруденцией, педагогикой, психологией. Данное понятие рассматривается с различных позиций: как свойство личности, как ресурс личности, как форма активности личности [4].

В то же самое время наблюдается явный дефицит практических работ, посвященных изучению ответственности как профессиональной компе-

тенции, несмотря на очевидную актуальность данного направления исследований в связи с внедрением в систему отечественного образования компетентностного подхода.

Анализ федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования свидетельствует о том, что ответственность занимает важное место в моделях компетенций специалистов практически всех видов деятельности, следовательно, ответственность является не только профессионально важным качеством, но и профессиональной компетенцией специалиста любого профиля.

На основе этого анализа было сформулировано понятие ответственности как общей компетенции. В данном контексте ответственность понимается как способность в условиях свободного выбора эффективно выполнять профессиональные функции, учитывая индивидуальные цели и производственные требования

Важной целью обучения в коллеже является развитие ответственности как компетенции у студентов. Для этого была разработана комплексная программа развития ответственности как общей компетенции, которая включает и диагностику, и модель развития и цикл учебных занятий по курсу «Педагогическое мастерство». Данная модель представлена на рисунке 1.

Представленная модель базируется на общих педагогических принципах: сознательности и активности, личностном целеполагании, индивидуальной образовательной траектории, метапредметном подходе и образовательной рефлексии. Эти принципы реализуются в педагогическом процессе при помощи следующих условий:

1. Условие – Постановка цели учебных действий.
2. Условие – Самоконтроль с опорой на личные цели.
3. Условие – Активные формы обучения.

Практические занятия строятся по принципу тренинга с опорой на цикл развития навыка Дэвида Колба, который представлен на рисунке 2.

Рисунок 2 показывает важность проверки каждого полученного студентом практического знания на практике.

Реализация всех условий обеспечивается наличием двух видов учебных занятий – практического и оценочного. Они следуют поочередно с временным промежутком в 2–3 дня для осмысления и апробации студентами полученных навыков. Необходимо отметить высокую активность, в том числе и двигательную, на занятии студенты свободно размещаются и

перемещаются в аудитории. Что согласно теории В. М. Букатова, является неизменным условием инновационного обучения [1].

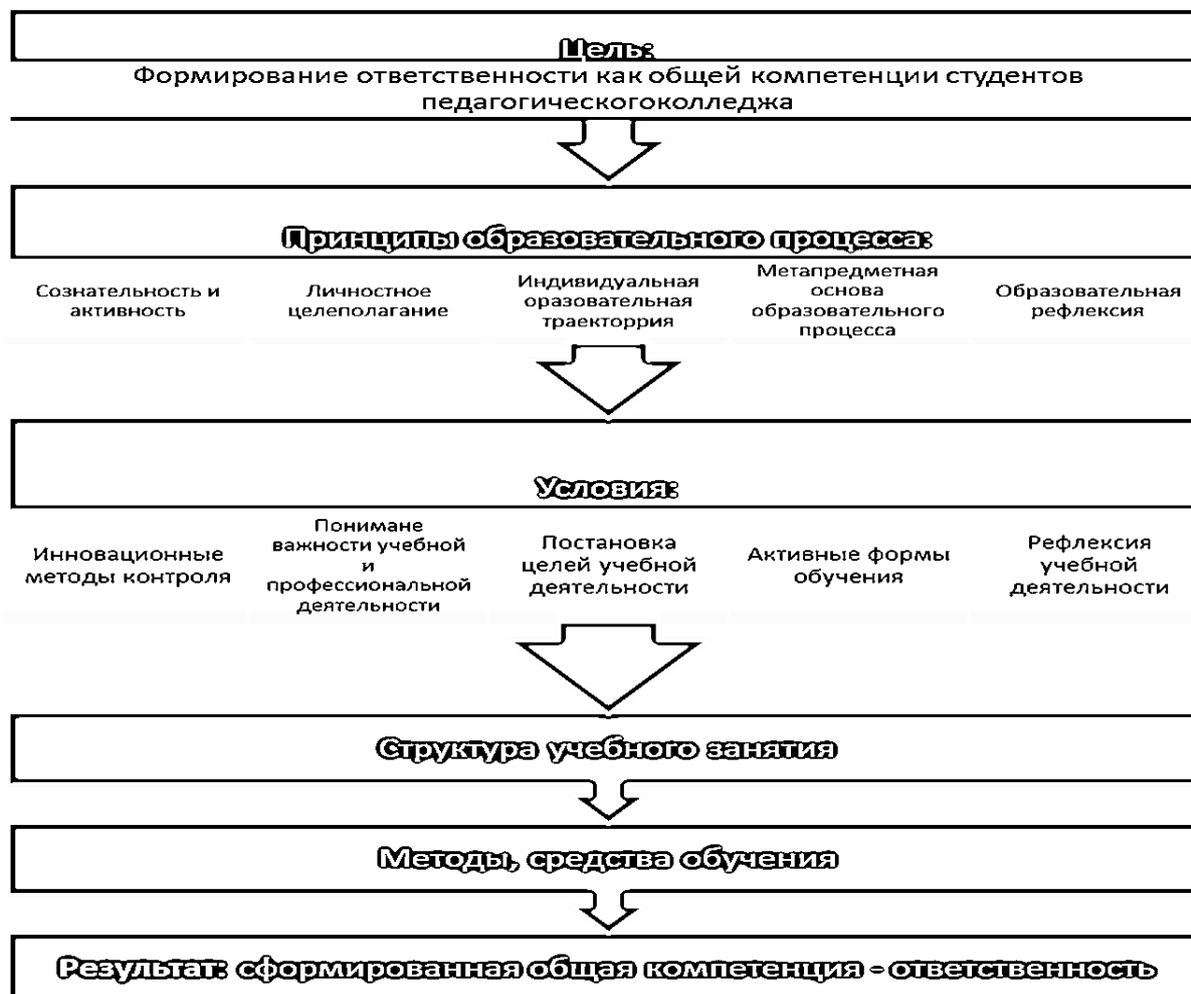


Рисунок 1 – Модель формирования ответственности как общей компетенции



Рисунок 2 – Цикл развития навыка Д.Колба

В ходе оценочного занятия студенты готовят творческие самоотчеты и презентуют их. Важно отметить, что эмоциональное состояние студентов после подобных занятий обычно позитивное, это они и отмечают в своих оценках после завершения учебной дисциплины.

Подводя итог, можно сделать вывод, что сочетание формирования способности к целеполаганию, использование самоконтроля с опорой на личные цели и активные методы обучения показывают хороший результат для развития ответственности как общей компетенции.

Таким образом, автор считает, что новыми положениями и результатами в статье является обоснование теоретической и практической значимости развития ответственности как общей компетенции в рамках обучения студентов среднего профессионального образования.

Литература

1. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения – М., 2002.

2. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76.

3. Антипов Д. В. Профессиональная ответственность как составляющая социальной ответственности // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – №3-2. – С. 14–16.

4. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

Pshenichnaya V.V.

THE MODEL OF FORMATION OF RESPONSIBILITY AMONG COLLEGE STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The author considers the problem of responsibility from the position of competence-based approach of modern education, offers an original interpretation and definition of this concept. Based on the analysis of practical activities, the author developed the model of formation of responsibility as a General competence of College students.

Keywords: responsibility, competence, model.

Сажина Е.В.,

аспирант,

nastroenie-1@mail.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ПРОБЛЕМА ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Статья посвящена анализу основных проблем формирования ответственности сотрудников правоохранительных органов, подчеркивается связь методов обучения и его эффективности. Проведенный анализ позволил выделить основные условия эффективности формирования ответственности.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, обучение, психолого-педагогические условия, эффективность, ответственность.

Сегодняшняя Российская федерация, кроме положительных общественных сдвигов или, по крайней мере, начала экономического «ренессанса» характеризуется последующим осложнением криминогенной ситуации. Общий рост преступности, среди которой, к огорчению, доминируют насильственно-агрессивные проявления, присутствие так называемых «горячих точек», в свою очередь стимулирующих формирование криминогенной ситуации, вынуждают федеральные органы власти поступать наиболее радикально с тем, чтобы в максимальной мере гарантировать защищенность личности, сообщества, страны, уберечь общественный порядок, устойчивость которого считается нелёгким завоеванием государственной политики. Сохранение социального режима и предоставление социальной защищенности в этой связи считается важным средством достижения гармонического формирования социума, одним из основных направлений общегосударственной политики в сфере нормального сосуществования и жизни граждан [1].

Известно, что каждая деятельность, как преступная, так и общественно положительная, может и должна быть оценена. В криминологии уже давно установлен термин «цена преступности», который свидетельствует о бремени затрат, возлагаемых на государство, с тем, чтобы сбалансировать криминогенную ситуацию, гарантировать необходимый уровень укрепле-

ния социального режима и обеспечения социальной защищенности. Неблагоприятный сценарий, согласно которому формируется российский криминалитет, а также прогнозы на этот счёт порождает тревогу не только за стабильность социального режима в государстве и защищенность ее людей, но и за порой неразумные издержки, которые в результате существенно уменьшают кошелёк налогоплательщика, но не влияют надлежащим способом на криминогенную обстановку [2].

Нравственным мерилom профессионального долга является практическая сфера, которая образуется из отношений к государству и обществу и сотрудников друг к другу. В понятие нравственного критерия выполнения профессионального долга входят не только его практические результаты, но и мотивы деятельности. Кроме того, нравственная оценка конкретного поведения сотрудника предполагает учет его предшествующей деятельности [3].

В связи с этим, особое значение в деятельности правоохранительных органов приобретает категория моральной ответственности.

Категория моральной ответственности в существенной мере коррелируется с категорией профессионального долга, являясь в определенной степени одной из его составляющих. Ответственность выражает отношение общества или человека к выполнению субъектом нравственного долга [4].

Моральная ответственность условно может быть разделена на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя ответственность – это способность личности осознавать последствия своих действий и поступать в соответствии с этим осознанием, руководствуясь нормами морали. Внешняя ответственность выступает в виде общественных санкций за действия личности [5].

Иногда ответственность подразделяют на позитивную и негативную. Позитивная ответственность – это сознательное и добросовестное выполнение личностью предъявляемых к ней требований. Моральная ответственность отличается от юридической, которая всегда связана с применением мер государственного принуждения. При моральной ответственности санкции к субъекту за безнравственные действия может предъявлять не только общество, но и сам субъект. Моральная ответственность связана в первую очередь с общественным и личным осуждением.

В этой связи встает вопрос о мере ответственности. В определении юридической ответственности действуют четкие правовые рамки. Моральная ответственность таких рамок не имеет. Мера моральной ответственности в достаточной степени имеет под собой субъективные основа-

ния, так как общество или сам человек в каждой конкретной ситуации определяет, в какой мере и в какой форме осудить совершившего проступок. Однако, это не означает что мера моральной ответственности лишена объективных оснований. Такими основаниями являются степень вреда, нанесенного проступком, и степень вины нарушителя [5].

Мера ответственности за моральный выбор вытекает из диалектики свободы и необходимости. Личность ответственна в меру свободы выбора, т.е. она отвечает лишь за то, что она объективно могла и субъективно должна была выбрать и реализовать в поступке.

В последние годы остро встал вопрос об ответственности правоохранительных органов и их сотрудников за совершенные ими действия. Суть этого вопроса состоит в следующем: в какой мере и за что они могут и должны нести ответственность.

Мера ответственности, как было отмечено выше, определяется мерой свободы выбора, т.е. наличием объективных возможностей для альтернативных действий и степенью следования нравственным требованиям. Сотрудники правоохранительных органов должны нести ответственность за конкретные противоправные или аморальные действия конкретных лиц или органов государства. Однако в действительности оценка действий человека или целой организации не всегда укладывается в ту или иную формулу. Многие вопросы требуют глубокого анализа и должны решаться по-своему в каждом конкретном случае с учетом всех сопутствующих им обстоятельств.

Литература

1. Пшеничная В.В. Ответственность как общепрофессиональная компетенция будущего преподавателя физической культуры // Образование. Наука. Научные кадры. – 2013. – №4, – С. 233–236.

2. Пшеничная В.В. Модель ответственности как общей компетенции учащегося среднего профессионального образования // Актуальные проблемы психологического знания. – 2013. – №4 (29), – С.52–66.

3. Флеров О.В. Мотивация, лояльность и корпоративная культура в условиях безработицы и сокращений в эпоху социально-экономической неопределённости // Политика и общество.– 2015. – №7. – С.919–929.

4. Флеров О.В. Социокультурные, экономико-политические, психологические и лингводидактические истоки межкультурной коммуникации как

междисциплинарного направления научной мысли // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. вопросы теории и практики. – 2015. – № 10-1 (60). – С. 188–190.

5. Pshenichnaya V.V. The theoretical model of the formation of students' responsibility as General professional competence in the learning process teachers College // European Conference on Education and Applied Psychology. – Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2013. – P.66–72.

Sazhenova E.V.

THE PROBLEM OF RESPONSIBILITY OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS

This article analyzes the basic problems of formation of responsibility of law enforcement officers, emphasizes the connection between teaching methods and its effectiveness. The analysis allowed to highlight the main conditions of efficiency of formation of responsibility.

Keywords: higher professional education, training, psycho-pedagogical conditions, efficiency, responsibility.

УДК 378.147

Смирнов Д.А.,

аспирант,

nastroenie-1@mail.ru,

Московский университет имени С.Ю.Витте, г. Москва

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Статья посвящена анализу основных проблем обучения высшего профессионального образования, подчеркивается связь методов обучения и его эффективности. Проведенный анализ позволил выделить основные условия эффективности обучения.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, обучение, психолого-педагогические условия, эффективность.

На всех исторических типах общественного устройства обязательным компонентом любой образовательной системы было исследование эффективности обучения (в том или ином виде). Актуальность этой проблемы

связана с постоянно меняющимися требованиями социума к уровню образования и подготовки человека – развитие образовательных систем тесно связано с повышением требований к современному человеку, в том числе к его прогностическим и творческим способностям [6].

Обучение как деятельность по целенаправленному, заранее запроектированному процессу взаимодействия между преподавателем и обучаемым, в ходе которого реализуется воспитание, образование и развитие обучаемого, усвоение им отдельных сторон опыта человечества, – существует с незапамятных времен. Исторически менялись формы, методы и содержание этой деятельности, но при этом всегда сохранялись в том или ином виде ее основные составляющие – два основополагающих и взаимообусловленных процесса – процессы преподавания и непосредственно учения [7].

Сущность обучения можно охарактеризовать содержанием изучаемого: преподавание и учение, как виды деятельности, направлены на освоение определенного содержания при помощи конкретных способов и методов в соответствии с конкретными принципами [5]. Основные принципы обучения в высшем учебном заведении заключаются в том, что обучение должно быть современным, актуальным и прогнозируемым, должно быть направленно на развитие личности будущего специалиста. Так же оно должно быть организовано в оптимальной и комфортной форме учебного процесса, с помощью рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки, и в результате, соответствовать требованиям, предъявляемым конкретной сферой профессиональной деятельности, то есть быть конкурентоспособным [3]. Перечисленные выше принципы, безусловно, должны находить свое отражение в корректно и правильно подобранных при обучении методах, иначе, как отмечает А.В.Тертычный [8], у студентов может попросту возникать нежелание учиться из-за неудовлетворенности в методах обучения.

В современном мире учебная деятельность в высших учебных заведениях стала не только обретать характер все более значимой для успешного развития личности и профессионального становления, но и существенно меняться как по содержанию, так и по сущности. Модернизация в России прежней системы образования открыла дорогу для внедрения новейших достижений психолого-педагогической науки, накопленных в мире в течение многих десятилетий [2]. Таким образом в современных вузах наряду с такими традиционными методами обучения, как объяснительно-иллюстративный метод,

репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) метод, исследовательский метод используются так же инновационные методы, такие как: метод интегрированного обучения, метод проведения деловых игр, метод кейс-стади (метод учебных конкретных ситуаций), метод проектов, метод дистанционного обучения, а так же e-learning и др. (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину) [1].

Можно заметить в выше перечисленных методах обучения закономерность, своего рода иерархию по принципу возрастающей самостоятельности, активности и ответственности в деятельности обучаемых. Таким образом, можно проследить некоторые изменения в роли преподавателя, а именно, в том, что преподаватель теперь является не просто носителем знаний, но и инициатором творческих поисков студентов. То есть для успешного внедрения эффективных форм обучения, преподавателю необходимо обладать не только комплексным набором навыков и знаний, но еще и способностью мотивировать и нацеливать на самостоятельное обучение, так как именно это является важнейшей составной частью эффективного обучения.

Преподаватель, организующий систему обучения, основанную на вовлечении студента в самостоятельную учебную деятельность, прежде всего, опирается на активность студента [6; 7]. Таким образом, главным фактором, определяющим движущие силы учебной деятельности студента, является система его потребностей и мотивов, актуализирующаяся в учебной ситуации.

Недостаточные успехи самостоятельного образования зачастую обуславливаются тем, что не каждый студент способен сопоставить цель обучения и свои возможности, а также грамотно сопоставить процесс целеполагания с усложняющимися задачами учебной деятельности. Поскольку целеполагание имеет две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности и определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач [4], и при этом ведущей формой является вторая (поскольку учащийся переопределяет цель, поставленную педагогом, в зависимости от ведущих мотивов), соответственно, необходимо, чтобы ведущими мотивами студента оказались учебно-познавательные. Если ведущим мотивом является познавательный интерес, то цель преподавателя станет собственной целью учащегося.

Таким образом, в современной образовательной деятельности крайне важным фактором является соответствующее развитие мотивационной сферы обучающегося. Так как основной функцией преподавателя в современном ми-

ре является психологическая и практическая подготовка студента к самостоятельной работе. Следовательно, решением проблемы эффективности в учебной деятельности, станет последовательное формирование и совершенствование у обучающихся таких личностных качеств как организованность, ответственность, целенаправленность, самостоятельность, инициативность и др.

Наиболее важными аспектами данной статьи является выделение педагогических и психологических основ эффективности обучения в высшем учебном заведении.

Литература

1. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. –Томск.: Пеленг, 1993. – с.5–11.

2. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения – М.,2007, – 214 с.

3. Селезнева Н.А. Качество образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 2-е, доп. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002 – 95 с.

4. Смирнов С.Д. Технологии в образовании // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109–112;. Еще раз о технологиях обучения // Ibid. – 2000.– №6. – С. 113–119.

5. Тертычный, А.А. Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход. – М.: «Гендальф», 1998. – 256 с.

6. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса //Искусство и образование. – 2004. – №5. – С. 24

7. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

Smirnov D.A.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LEARNING EFFICIENCY IN HIGHER EDUCATION

This article analyzes the main problems of training of higher vocational education, emphasizes the connection between teaching methods and its effectiveness. The analysis allowed to highlight the main conditions of effectiveness of training.

Keywords: higher professional education, training, psycho-pedagogical conditions efficiency of.

Сперанская Г.Л.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогике,

flora_07@list.ru,

БГУКИ, г. Минск,

Шевалдышева Е.И.,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры английского языка естественных факультетов,

franciska@open.by,

БГУ, г. Минск,

Овчаренко И.И.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка,

franciska@open.by,

РГГУ, г. Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ PEER TEACHING

В статье рассматриваются основные положения технологий peer teaching, внедряемых в современном западном образовании в связи с переходом его к Болонскому процессу. Показано, что такие технологии ограничивают личностное и когнитивное развитие студентов, снижают качество их обучения и воспитания.

Ключевые слова: peer teaching (обучение сверстников сверстниками), тьютер, преподаватель, обучение, воспитание, когнитивное развитие, теоретическое мышление, личность.

Отечественные подходы к психологии обучения и воспитания основываются на принципах и теориях, которые закладывают основу эффективного современного образования как в средней, так и в высшей школе. Это такие общепсихологические принципы, как принцип развития, системности [2], единства сознания, деятельности и общения [2], причинности или детерминизма, личностный принцип, а также такие теории обучения, как развивающее и проблемное обучение. В.В Давыдов формулирует, наряду с наполнением новым содержанием дидактических принципов научности и сознательности, и такие принципы, как предметности, развивающего обучения [1]. Отечественная психология и педагогика разработала фундаментальную

понятийную основу для научной характеристики образовательного и воспитательного потенциала практически любых современных подходов к организации обучения, соответствующим методам и приемам, содержанию образования, перспективной оценке его результатов.

Рассмотрим некоторые теоретические основания и конкретно-методические приемы технологии peer teaching, peer tutoring или reciprocal peer teaching (переведем как «сверстник учит сверстника», или сокращенно СУС), которая активно разрабатывается и продвигается в западном образовании в связи с присоединению разных стран к Болонскому процессу. Технология СУС используется в средней и высшей школе, в преподавании практически всех предметов на любом этапе обучения [4]. Её рассматривают как активное учение и определяют как метод обучения, в котором студенты участвуют как учителя для себя самих или как учителя для своих сокурсников [3]. Автор отмечает, что разработка метода активного учения связана с новыми принципами процесса обучения, предлагаемыми Болонским процессом – переходом от концепции централизованного на учителя обучения к обучению, централизованному на ученике, а также сокращению на 50 % учебных часов с тем, чтобы увеличить долю самостоятельной подготовки студентов при получении образования. Однако некоторые авторы признают, что этот метод активного учения все еще не находит достаточно широкого применения в европейском образовании [4].

В качестве технологии СУС рассматриваются различные формы совместного самостоятельного изучения студентами учебного материала в группах разной численности – от 2–3 до 20–30 человек [4]. Для организации такого изучения из числа студентов выбирается «учитель», тьютер, репетитор, который часто является хорошо успевающим студентом, хотя есть предложения менять тьютеров с тем, чтобы в качестве «учителей» мог себя опробовать практически каждый студент или ученик. Тьютером может стать либо сверстник, либо учащийся старшего курса, а для большой группы тьютеров может быть двое. Что касается времени проведения занятий, то оно может быть включено в сетку расписания или выноситься во внеурочное время в зависимости от содержания материала и целей его изучения. Само занятие носит интерактивный характер и протекает как свободное общение друг с другом всех членов группы, постановка вопросов и поиск ответов, обсуждение проблемного содержания, заучивание необходимого материала, уточнение

малопонятного. Таким образом, форма, процедура, содержание, организация занятий в технологии СУС может быть весьма разнообразной.

Авторы многочисленных методических материалов находят в занятиях СУС различные достоинства, рассматривают их преимущества по сравнению с академическими занятиями студентов с преподавателем. Так, считается, что учащиеся приобретают умения и навыки общения, построения отношений и решения конфликтных ситуаций, снижают тревожность и беспокойство, повышают успеваемость, совершенствуют образ Я, реже бросают учебу. В качестве теоретических оснований технологии СУС [4] относят к социальному интеракционизму в когнитивном развитии, и краеугольный камень – это поддержка изучения материала в процессе социального и познавательного взаимодействия за счет его обсуждения с более знающими сверстниками на более продвинутом уровне, который находится в «зоне ближайшего развития» учащихся. У них, как считают авторы, происходит своеобразное «ученичество размышления», а не самостоятельное запоминание учебного материала. Автор также отмечает [4], что технологию СУС часто продвигают вследствие её эффективного воздействия на тьютера, «учителя», так как наблюдается известный эффект «учения через обучение». Готовясь к тьютерству, учащийся активизирует свои когнитивные процессы, навыки, мотивацию, реорганизует свои знания. Автор отмечает и экономические достоинства технологии – более эффективное обучение большего количества учащихся и высвобождение времени преподавателей для решения других задач, а также политические преимущества, которые состоят в том, что учащиеся сами демократично организуют свое обучение, у них снижается недовольство учебной работой и беспокойство.

Автор отмечает и недостатки технологии СУС: трата времени на поиск и обучение тьюторов, изменения в программном материале; требования к развитию у студентов навыков обучения и подготовке к преподаванию слишком велики, что может увеличить затраты в краткосрочной перспективе с тем, что в долгосрочной перспективе затраты снижаются; качество обучения при использовании технологии СУС значительно ниже, чем при обучении преподавателем; кроме того, владение содержанием обучения у преподавателя значительно превосходит владение им у студента-тьютера, поэтому использование СУС возможно при закреплении материала, практических занятиях, в то время как для объяснения нового материала необходим преподаватель. В целом, автор, анализируя различные фор-

мы СУС и результаты исследований приходит к выводу, что использование технологии СУС является, на фоне разнообразных методов и подходов к обучению в высшей школе, ограниченной в своем применении, и широкое её использование – весьма спорным.

Характеризуя технологию СУС с позиций отечественной психологии и педагогики, необходимо также отметить её узкую применимость и теоретическую ограниченность. Сразу же отметим, что эффективность обучающего и воспитывающего воздействие студента-тьютера на своих сверстников ограничена содержанием его свойств личности, уровнем развития теоретического мышления и профессионального кругозора. Известно, что любая ситуация обучения, независимо от коммуникативных условий, в которых обучение протекает, строится как общение, в котором происходит совместное переживание его содержания. Поэтому замена личности преподавателя на личность сверстника в ситуации обучения значительно упрощает содержание общения, в котором реализуются только знания его участников на фоне сложившихся у них мыслительных возможностей и информационного наполнения соответствующей учебной темы, тем самым задавая достаточно примитивный уровень понимания учебного материала. Также отметим, что использование научной лексики, абстрактных понятий, лексическое разнообразие речи преподавателя, общий уровень её связности и смысловой насыщенности значительно превосходит соответствующие показатели в речи любого, даже самого выдающегося студента.

Обучение студентов ориентировано не просто на усвоение ими знаний, а на развитие теоретического мышления, овладение научными понятиями, формирование в мышлении теоретического, а не эмпирического обобщения [1]. Именно педагог владеет теоретическим обобщением, связывая в понятие различные конкретные знания, задавая учащимся интеллектуальную «планку» для развития их познавательных процессов. В рассуждении и вопросах педагога мыслительные операции осуществляются во всем своем разнообразии на понятийном содержании, происходит восхождение от абстрактного к конкретному. Технология же СУС ориентирована на усвоение конкретного содержания материала вне теоретических обобщений, причем наблюдается заучивание материала в пределах его осмысления, ограниченного актуальными интеллектуальными возможностями участников учебной группы.

Ограничение времени общения преподавателя со студентами значительно снижает воспитательный эффект обучения. Известно, что знающая, обра-

зованная, увлеченная личность взрослого персонифицирует знание, заражает увлеченностью своим предметом, прививает страсть к познанию и любовь к интеллектуальному труду. Формирование у студентов научного мировоззрения, наполнение жизненных смыслов содержанием, усложнение познавательных потребностей, привитие потребности в научной деятельности и творчестве, раскрытие новых ценностей и идеалов осуществляет только личность преподавателя. Поэтому увеличение продолжительности общения студентов с преподавателями и сокращение количества студентов на одного преподавателя составляет бесспорную ценность образования. Вспомним известное произведение У. Голдинга «Повелитель мух», которое, будучи социальной фантастикой, тем не менее показало перспективы личностного развития подростков в замкнутом кругу общения сверстников. Вместе с тем, студенты усваивают в общении с преподавателями формы поведения взрослого специалиста, которым они станут через некоторое время. Они получают образцы построения отношений и решения конфликтов, наблюдают манеру держаться, вести себя, говорить, организовывать свое пространство, адаптироваться к социальной ситуации.

В качестве преимущества технологии СУС при подготовке к занятиям отмечают именно групповой характер учения, а не индивидуальный. Однако заметим, что индивидуальная работа студента с учебным материалом является ценной и необходимой, так как развивает у него собственные приемы понимания, запоминания, рассуждения, поиска ответов на проблемные вопросы. Темп индивидуального продвижения студента в познании обусловлен его темпераментом, вниманием, характером, волевыми свойствами, мотивацией. Учащийся проходит самостоятельный путь самовоспитания, рефлексии индивидуального интеллектуального стиля, организации своего интеллектуального труда. Коллективная подготовка усредняет индивидуальные различия, лишает интеллектуальный труд самобытности и затрудняет формирование индивидуального стиля деятельности и индивидуальных когнитивных стратегий. Как результат – снижение качества подготовки специалиста.

Для реализации технологии СУС выбираются наиболее успевающие студенты. Однако известно, что в учебной группе при коллективном решении задач наблюдается следующая закономерность: если все участники группы имеют высокий уровень успеваемости, они при совместном решении задачи выходят на новый уровень понимания, усложняют свои мыслительные возможности; если успевающий, сильный ученик решает учебную

задачу с более слабыми учениками, то он упрощает свои мыслительные возможности, ограничивается усредненным уровнем понимания задачи. Таким образом, привлечение сильных учащихся к тьютерской деятельности приводит к сдерживанию их интеллектуального развития, мешает глубокому усвоению материала, заполняет их время и, в общем-то, отбрасывает их назад в познании и самовоспитании.

Таким образом, авторы считают, что новыми положениями и результатами в статье является обоснование теоретической и практической ограниченности технологий обучений, внедряющих «демократические» подходы к его организации как сужение в образовании доли личностной включенности в него преподавателя.

Литература

1. Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Адукацыя і выхыванне. – 2005. – № 12. – С. 41–45.

2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

3. Munoz-Garcia Miguel A. Moreda Guillermo P. Student Reciprocal Peer Teaching as a Method for Active Learning: an Experience in an Electrotechnical Laboratory // Journal of Science Education and Technology. Octobre, 2013. Volume 22. Issue 5. – P 729–734.

4. Topping K.J. The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature // Higher Education. 32. 1996. – P.321–345.

Speranskaya G.L., Shevaldisheva E.Z., Ovtcharenko I.I.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATION OF EDUCATION AND PEER TEACHING METHOD

The article deals with peer teaching methods, deployed in contemporary western higher education for Bologna process demands. The authors reveal personal and cognitive deprivation of students as well as degradation of higher education as the result of peer teaching methods usage.

Keywords: peer teaching methods, teacher, tutor, education, cognitive development. theoretic thinking.

Сырова И.С.,

студент,

tigrkit@list.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

РОЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЕ

В статье рассматривается проблема преемственности поколений современной семьи. Проведен анализ анкетирования родителей по вопросам семейного воспитания и внутрисемейных связей. Предложены психолого-педагогические мероприятия содействия дошкольного учреждения, способствующие укреплению преемственности поколений.

Ключевые слова: дошкольное учреждение, преемственность.

Преемственность – условие непрерывного развития человека в обществе. Преемственность в воспитании является одной из главных сторон преемственности поколений.

Проявления преемственности чрезвычайно многообразны. Она осуществляется в форме укрепления семейных традиций, а так же в продолжения семейных традиций и сугубо личном плане, как единство поколений и как духовная связь людей. Преемственность может быть и стихийной, но чаще всего она явление осознанное.

Педагогический аспект преемственности проявляется в сознательном стремлении родителей к тому, чтобы дети жили лучше. Важную и особую роль в воспитании преемственности поколений, на наш взгляд, играет детские дошкольные учреждения.

Семья и дошкольное учреждение – два самых важных института социализации дошкольников. Благодаря эмоциональному микроклимату семьи у дошкольника формируется отношение к себе, определяется чувство самооценности, появляются свое мировоззрение и ценностные ориентации [3; 4]. В дошкольном образовательном учреждении ребенок приобретает , получает всестороннее образование , а так же учится взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, проявлять собственную активность.

Для того, чтобы узнать мнение родителей о преемственности поколений и о том, как дошкольное учреждение может в этом помочь, мы провели анкетирование. Анкета состояла из 6 вопросов:

1. Как вы понимаете, что такое преемственность поколения?
2. Общается ли ваш ребенок с бабушкой или дедушкой
3. Сколько времени проводит ребенок с бабушкой (дедушкой) без родителей.
4. Чем занимается с вашим ребенком бабушка (дедушка)
5. Какие у Вас существуют семейные традиции, которые способствуют общению ребенка с бабушкой (дедушкой).
6. Какую помощь может оказать детский сад в организации преемственности поколения.

На вопрос о том, что такое преемственность поколений 73 % родителей ответили – передача жизненного опыта, 40% также отмечают, что это семейные традиции, а 20% считают, что это общение между поколениями.

Важность связи между поколениями подчеркивают 100% опрошенных родителей. При этом, 50 % опрошенных говорят, что дети видятся с бабушками и дедушками каждые выходные, 25% отмечают, что это общение происходит 1 раз в месяц или во время отпуска. Никто из родителей не выбрал ответ каждый день. Опрос показывает, что чаще всего бабушки и дедушки гуляют, читают с внуками. Основой для встречи всей семьи, как показывает опрос, являются семейные праздники (80%). Работу детского дошкольного учреждения по организации преемственности поколений родители, прежде всего, видят в проведении традиционных праздников.

Таким образом, проведенный опрос свидетельствует о понимании родителями роли дошкольного учреждения в организации мероприятий преемственности поколений.

Решая задачи по формированию направленности на мир семьи, семейных ценностей у детей совместно с родителями педагогическим коллективом детского сада №1926 ежегодно разрабатывается план взаимодействия, который включает в себя разные формы работы.

Мы активно используем в своей работе метод проектов, предусматривающий поэтапную последовательность в организации обучения детей: от выявления их возможностей и прошлого опыта – к совместному планированию и реализации намеченного.

В рамках семейных художественно-творческих проектов был реализован такой проект «Герб моей семьи».

Основная цель такого проекта – укрепление семьи, вовлечение детей и взрослых в творческий процесс, общение родителей и детей, создание

условий для закрепления интереса к своей семье, родословной, воспитание любви и уважительного отношения к родителям и предкам, формирование и развитие личности, партнерских отношений с семьёй.

Традиционны в ДОУ выставки семейного творчества:

- «Осенняя рапсодия»;
- «Рассказ , как я провел лето», «Чудеса с грядки»;
- «Новогодний переполох», «Зимняя фантазия»;
- «Моя мама – солнышко»
- «Папа может всё что угодно... »
- «Пасхальное чудо» и мн. др.

Семейные праздники – особые дни в жизни ребёнка, они несут заряд радости эмоциональный подъём, обещают приятные каждому сердцу подарки и открытое общение с близкими людьми.

Огромной популярностью среди детей и родителей пользуются совместные праздники, которые сближают членов семьи, находят эмоциональный отклик в сердцах детей. Традиционны и любимы в нашем детском саду такие праздники – досуги как: «Сядем рядком, да поговорим ладком», «Нет роднее дружка, чем родная матушка», «Папа, мама и я – спортивная семья», «Малая олимпиада детского сада», «Весёлые старты», «Нам года не беда», «День матери». В мае прошлого года был проведен праздник для ветеранов «Спасибо Вам за победу» на празднике присутствовали ветераны, общались с воспитанниками детского сада и для ветеранов дети пели песни и читали стихи посвященные Дню Победы!

Еще убедили родителей в том, что одним из самых эффективных и доказанных способов укрепить семью – это определить один вечер в неделю «семейным вечером». Хороший семейный вечер – это или общая игра, или ужин всей семьёй, или прогулка. Регулярно педагоги нашего детского сада дают родителям консультации и рекомендации по организации выходных дней и семейных праздников.

Проведенная нами работа способствовал:

- Сохранению семейных ценностей, развитию интереса к ним, возрождению традиций, благоприятно повлияла на позитивные взаимоотношения в семьях воспитанников;
- Развитию у детей чувства ответственности, взаимной заботы, помощи, уважения к своим родным, близким;
- Повышению компетенции родителей в вопросах семейного воспита-

ния, восстановлению преемственности семейных поколений;

- Дети получили необходимую информацию о своей семье, ее истории, традициях и обычаях;
- Произошел обмен опытом семейного воспитания;
- Поиску новых форм взаимодействия педагогов с родителями.

А главный результат, на который и была направлена наша работа, – усвоение детьми вечных ценностей, воспитание милосердия, сострадания, любви к родным и близким.

На наш взгляд, единая воспитательная среда подразумевает под собой не только единые требования к дошкольнику детского сада и семьи, а также активное участие семьи в жизнедеятельности детского сада с целью безболезненной адаптации малыша, только что вышедшего из теплого очага семьи, его наилучшего психологического самочувствия, а также для его успешной социализации. Кроме этого тесное взаимодействие семьи и детского сада позволяет ребенку погрузиться в пространство отчей семьи, почувствовать причастность к своей семье.

Литература

1. Должикова Р.А., Федосимов Г.М., Кулинич Н.Н., Ищенко И.П. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе. – М.: Школьная Пресса, 2008.

2. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников: Методическое пособие / Е.П.Арнаутова, Г.Г.Зубова. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

3. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

4. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса // Искусство и образование. – 2004. – №5. – С. 24

Syrova I.

THE ROLE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN ORGANIZING THE SUCCESSION OF GENERATION

The article deals with the problem of succession of generations of a modern family. The analysis of the survey of parents on issues of family upbringing and family ties. Proposed psycho-educational activities promoting early childhood institutions that strengthen the continuity of generations.

Keywords: preschool, continuity.

Шевцова С.В.,

докторант, кандидат педагогических наук,

shevcova@mail.ru,

ФГКВОУ ВПО «Военный университет», г. Москва

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КУРСАНТОВ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В данной работе описана профессиональная ответственность курсантов и уровни формирования их рефлексивных способностей, особенности этого процесса и развития, актуальные на сегодняшний день в военных вузах.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, курсанты, уровни формирования, рефлексивные способности, воспитание, обучение, формирование, психологическая подготовка.

Полифункциональность содержания рефлексии в психологии свидетельствует о важности и уникальности ее роли в структуре личности человека. Рефлексия – это проявление высшего уровня развития мыслительной деятельности, позволяющее сознательно осмысливать, регулировать, контролировать свою деятельность, это гарант позитивных межличностных взаимоотношений, особенно, в условиях совместной военной жизнедеятельности.

Развитие рефлексивной психологии неотъемлемо связано с А. Бузема-ном, впервые выделившим ее как отдельную самостоятельную дисциплину. Исследованиями рефлексивных процессов занимались К.А. Абульханова-Славская, Р. Бернс, А.В. Брушлинский., Л.С. Выготский, В.В.Давыдов, В.А. Лефевр, Е.И. Кузьмина, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс.

Исследования военных психологов и педагогов И. И. Бринько, В. И. Вдовюка, В. А. Чеснокова экспериментально подтвердили, что деятельность только тогда формирует у человека требуемые моральные качества, когда она пробуждается нравственными мотивами. Из этого ясно, сколь актуально для практики воспитания профессиональной ответственности стимулирование ответственного поведения курсантов. Все методы воспитания во взаимосвязи позволяют решать задачи как коллективного, так и индивидуального педагогического воздействия на самосознание личности курсанта, принятие им ответственных решений [2,3,18].

В исследовательской работе Б. Г. Ананьева отношение точки старта (социализации) молодого поколения к различным периодам отрочества, юности и зрелости таково: в период 11–20 лет – 12,5 %, 21–30 лет – 66 %, 31–40 лет – 17,4 % и т. д. Старт профессиональной деятельности совпадает с самым значительным по мощности периодом самостоятельного включения в социум [1].

С точки зрения системно-генетического подхода существуют определенные зависимости самостоятельной деятельности от её вида, от истории воспитания личности в семье, школе и т.д. В военной истории известны факты раннего становления юношей как военачальников: Агесилай II (ок. 442–ок. 358 гг. до н.э.), 20-летний Александр Македонский (356–323 гг. до н.э.), 22-летний Ганнибал Барка (246 – 183 гг. до н.э.), 19-летний Чингисхан (ок. 1155–1227), 19-летний внук Чингисхана Саин-Хан Батый (1208–1256), 20-летний Даниил Романович Галицкий (1201–1264) и т. д.

«В основе правильного, желательного поведения, – писала Т.Д. Марцинковская, – лежало умение детей не только понимать свой внутренний мир, свое состояние, но и владеть, управлять своими желаниями. Ребят приучали подчинять воле такие сильные желания, как голод, жажда, половое возбуждение. А в Спарте, воспитание в которой отличалось особой строгостью, подростки проходили особый обряд – «сечение»... В развитии произвольности большое внимание уделялось физическим упражнениям, гимнастике, которая была обязательным предметом во всех школах. Их целью было приучить ребенка владеть своим телом, развить у него произвольность движения, следствием которой является, по мнению ученых, моральная произвольность, умение самостоятельно решать нравственные проблемы» [12].

Великие военачальники неизменно подчеркивали первостепенное значение духовно-нравственной составляющей в воспитании будущих воинов. Наполеон считал, что во всяком боевом деле 3/4 успеха зависят от нравственной стороны и только 1/4 – от материальной. Итак, свобода, ответственность и законность, т.е. психологически: необходимость принятия решений, борьба со страхом и долг – вот те три главные точки опоры, на которых основано воспитание воли начальников [14].

В психологических объективных исследованиях В. М. Бехтерева проводилось изучение наследственных особенностей детей. «Соотносительная деятельность, по В.М. Бехтереву, – это деятельность, которая устанавлива-

ет отношения живого существа к окружающему миру. Соотносительная деятельность человека состоит из прирожденных и унаследованных рефлексов, приобретенных благодаря сочетаниям и упражнению. Таким образом, сочетательный рефлекс есть высшая форма соотносительной деятельности и является воспроизведением обыкновенного рефлекса, но при условиях, данных в предшествующем опыте» [11].

В условиях информатизации общества, в связи с нарастающей дифференциацией научных психолого-педагогических знаний, особенно активно развивается методологическая составляющая рефлексии. Исследования самоанализа, саморегуляции такого феномена, как рефлексия в военной психологии и педагогике в реальной практике не часты и не позволяют в достаточной мере раскрыть особенности влияния разных категорий рефлексии на уровень формирования ответственного поведения.

Для нашего исследования важна интроспекция исследования собственного мышления курсанта (целеобразование, планирование, прогнозирование результатов), а именно рефлексивно-деятельностный компонент в принятии им ответственных решений.

Известно, что понятие «рефлексия» (от лат. reflexio – обращение назад) первоначально использовалось в древнегреческой философии в связи с самопознанием, раскрывающим человеку содержание его духовного мира. «Проблема рефлексии впервые была поставлена Сократом, согласно которому, предметом знания может быть лишь то, что уже освоено, а так как наиболее подвластна человеку деятельность его собственной души, самопознание есть наиболее важная задача человека» [13].

Под педагогической рефлексией В. В. Краевский понимал «процесс и результат самоанализа субъекта деятельности своего поведения, состояния собственного опыта и личностных структур» [7]. В нашем понимании педагогическая рефлексия – это процесс осознания субъектом (курсантом) всех компонентов и алгоритма своей прошлой, настоящей и будущей военной деятельности. В содержании данного процесса есть постижение внутреннего мира курсанта, но и того, как он понимает воспитательные воздействия. Для нашего исследования представляется интересной ретроспективная (взаимосвязь со своим прошлым, детством) и перспективная рефлексии, которые способствуют анализу и оценке как предстоящей (планирование, выбор способов), так и уже выполненной (анализ ошибок, причин) деятельности.

Представления о развитии личности носят многогранный, разносторонний характер, и для «любой характеристики индивида верно давно ставшее афористичным положение, что она является «продуктом генов и прошлого опыта человека». Однако в подавляющем большинстве случаев невозможно сказать, в какой степени на эту характеристику повлияли гены, а в какой – среда. Эти влияния неразделимы» [4].

На основе методики С. С. Кашнева «Организация рефлексивной деятельности» [5] в нашем исследовании были разработаны и адаптированы с условием военной составляющей уровни психолого-педагогической рефлексии ответственности курсантов.

Первый уровень – поверхностный, курсант фиксирует отдельные компоненты, параметры и характеристики своей деятельности.

Второй уровень – курсант фиксирует свое состояние, соотнося его компоненты с нормой, эталоном, стандартом деятельности.

Третий уровень – курсант определяет закономерности поведения, (деятельности), анализирует побудившую его мотивацию, выявляя проблемность поставленных задач.

Четвертый уровень – курсанту присуще стремление зафиксировать, осознать и спроектировать план решения поставленных задач.

Пятый уровень – курсант достаточно аргументировано дает оценку своей деятельности, глубоко осознавая последствия принятых решений; соотносит свои действия с эталоном ответственного поведения, примером, определяет причины и выявляет причинно-следственные связи.

В соответствии с данными уровнями исследование личностного аспекта рефлексии ответственности расширяет представления о самосознании личности курсанта в принятии решений, о возможностях регулятивных механизмов коррекции в воспитании. Для военной психологии и педагогики важно прикладное значение исследований рефлексивных способностей профессиональной ответственности курсантов.

В своем концептуальном понимании рефлексия ответственности выступает формой активного переосмысления человеком своих действий, поступков, стилем общения, что непосредственно приводит к желанию изменить свое неразумное поведение (привычки), сравнивая его с субъективным эталоном «как должно быть». «Мыслить – значит говорить с самим собой ... слышать самого себя», – утверждал Иммануил Кант. Благодаря умению «оценивать себя со стороны» курсанты развивают в себе личност-

ные качества: отзывчивость, терпимость, тактичность, умение уходить от конфликта, ответственность за порученное дело. Проведенное Т. Ф. Рымаевой исследование по изучению развития профессиональной ответственности у курсантов авиационных училищ показало, что рефлексия своего поведения (рефлексивно-деятельностный критерий) отмечена у 35% опрошенных курсантов. Автор считает, что формирование профессиональной ответственности у будущих авиатехников является эффективным, если используется поэтапное формирование (адаптационно-диагностический, когнитивно-развивающий, рефлексивно-интегрирующий этапы) осознанной саморегуляции деятельности (развитие рефлексии) [16].

Профессиональная ответственность военнослужащего неразрывно связана с его рефлексивными способностями, поэтому мы обратились к рассмотрению рефлексии и уровням ее формирования.

Характер общения внутри военного коллектива непосредственно связан с воспитательными воздействиями наставников на курсантов, которые хорошо изучены Б.Г.Ананьевым на примере человекознания. Эти формы воздействия можно разделить на три вида:

- положительные: похвала, поощрение, убеждение, одобрение, просьба, поддержка, совет, юмор, предложение, довод, тезис;

- отрицательные: замечания, ирония, насмешка, угрозы, оскорбления, упрёки, придирки;

- прямые (военные): приказы, требования, наставления [1].

Межличностное общение в военно-педагогической среде носит конформный характер. Конформизм можно рассматривать и с положительной стороны: как механизм сплочения военного коллектива и передачи военной культуры, традиций поведения. Нонконформизм выступает как протест человека против мнения большинства, как протест подчинения, при этом личность считает себя независимой от мнения группы, хотя на самом деле это не так. Конформизм и нонконформизм – это родственные свойства личности (положительной или отрицательной подчиненности группе). Поэтому поведением обоих типов легко управлять.

Самоопределение, будучи противоположностью конформизму и нонконформизму, является избирательным отношением человека к любым влияниям собственной группы, которые принимаются или отторгаются в зависимости от того, соответствуют ли они его убеждениям. Выбор уста-

новки поведения курсанта зависит от эмоционального контакта с воспитателем-наставником.

Процесс общения воспитателей-наставников с курсантами может складываться в двух разнополярных формах:

1) взаимопонимания, развития способности анализировать и прогнозировать поведение, слаженности выполнения различных видов деятельности;

2) отчуждённости, неспособности понять и предугадать поведение друг друга, разлада, появления конфликтов.

Целенаправленный психолого-педагогический анализ научной литературы позволил нам выделить разные уровни общения курсантов с наставниками – воспитателями:

а) духовный уровень – характеризуется теплотой во взаимоотношениях, доверительностью, взаимопониманием;

б) деловой уровень – присуща определённая сдержанность, серьёзность, некоторое беспокойство, скованность;

в) примитивный уровень – характеризуется в первую очередь непониманием и нежеланием, а также неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопонимания;

г) манипулятивный уровень – субъект является инструментом для достижения целей (включая запугивание) [9,17].

Практика воспитания профессиональной ответственности в передовых подразделениях, личный опыт командиров и многих офицеров, хорошо знающих специфику индивидуального подхода к воспитанию профессиональной ответственности у офицеров, позволяют нам адаптированно к курсантам военных вузов сформулировать следующие рекомендации наставникам – воспитателям:

- доводить до сознания курсантов требования Конституции РФ, федеральных законов РФ, общевоинских уставов, приказов министра обороны и начальника Главного управления воспитательной работы, подчеркивать их ответственность за исполнение своих обязанностей, поддержание высокой воинской дисциплины и организованности в учебных группах;

- проверять усвоение курсантами выводов из истории военной науки, уяснять положения военной доктрины об ответственности военнослужащих при выполнении военно-профессиональных обязанностей;

- обращать внимание на понимание курсантами ответственности как личностного качества и как важного качества для совместной учебной деятельности в коллективе, на причины повышения роли личной ответственности в современных условиях;

- показывать на примерах роль профессиональной ответственности, её сущность, содержание и структуру в воспитании и самовоспитании этого качества у курсантов;

- рассказывать о реальном опыте службы офицеров, анализировать причины их ответственных и безответственных поступков;

- знакомить курсантов с опытом службы заслуженных офицеров, кавалеров орденов и других правительственных наград;

- глубоко и всесторонне разъяснять нормы морали и нравственности, ответственность за выполнение будущих военно-профессиональных обязанностей;

- поощрять положительные изменения в поведении курсантов, их стремление к ответственному выполнению профессиональных обязанностей;

- стимулировать у каждого курсанта проявление сопереживания и взаимопомощи, учить их понимать психологическое состояние другого человека, проявлять внимание к его внутреннему состоянию;

- поддерживать в коллективе оптимистическую атмосферу, а также условия для психологической и социальной защищенности каждого курсанта.

Изложенные выше рекомендации по психолого-педагогическому воспитанию профессиональной ответственности у курсантов не должны рассматриваться изолированно друг от друга. Они должны использоваться в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, в контексте целостной деятельности субъектов воспитания профессиональной ответственности [19]. А.С. Макаренко подчеркивал: «Сколько бы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитали привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы не воспитали» [10].

Автор считает, что доверяя курсантам, заботясь о проявлении ими самостоятельности, нельзя пропускать нарушений, проявлений разболтанности, неисполнительности. Чтобы воспитать у курсантов исполнительность, приучить их к чётким, дисциплинированным действиям, создать в воинском коллективе атмосферу взаимной ответственности, необходимо руководствоваться правилом: «доверяй, но проверяй». Контроль и проверка исполнения поручений должны быть систематическими, глубокими, взыскатель-

ными [20]. Они предполагают умение найти правильное соотношение между текущим и итоговым контролем, выявление и стимулирование всего положительного в деятельности курсанта, поиск материала для критического анализа собственной работы, организацию и обеспечение исполнения, помощь в устранении недостатков. Только при соблюдении этих условий, контроля и проверки исполнения требований происходит целенаправленный процесс воспитания у курсантов профессиональной ответственности.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика. Т. 1, 1980. – 232 с.
2. Бринько И.И. Структура мотивации учебной деятельности курсантов военного высшего учебного заведения и ее динамика в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1997.
3. Вдовюк В.И. Военно-педагогические качества офицера и пути их формирования. – М.: ВПА, 1971.
4. Егорова М.С., Марютина Т.М. Развитие как предмет психогенетики // Вопр. психол. – 1992. – № 5-6. – С.5–15.
5. Кашнев С.С. Организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования. Минск: Научно-образовательный центр ТЭКО, 2012.
6. Колесников Б.В. Проблемы нравственного воспитания в общественно-педагогическом движении 60-х годов XIX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1972.
7. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика. 2-е изд. – М., 2008.
8. Кузьмина Е. И. Рефлексивно-деятельностный анализ феномена свободы личности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
9. Леонтьев. А.А. Деятельность общения как объект научного исследования // Психология общения. – М.: Смысл, 1999.
10. Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. – М., – 1983. Т. 4.
11. Марцинковская Т. Д. Рефлексологические исследования детского развития // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С.118–119.
12. Марцинковская Т. Д. История детской психологии: учебник для студ. пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

13. Огурцов А. П. Рефлексия // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М., 2001. Т. 3.
14. Общество ревнителей военных знаний. 1906. Кн.1 (213).
15. Пшеничная В. В. Особенности использования контроля для развития ответственности как общей компетенции учащегося колледжа // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2. – С. 53 – 62.
16. Рымарева Т. Ф. Технология развития профессиональной ответственности у курсантов авиационных технических училищ // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2012. – С.112–113.
17. Скибицкий Э. Г., Скибицкая И. Ю. Основы делового общения: учебное пособие. – Новосибирск: НГАСУ, 2008.
18. Чесноков В.А. Ценностные ориентации личности советского воина как объект философско-социологического анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1990.
19. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена // Человек и культура. – 2015. – № 5. – С.77–91.
20. Флеров О.В. Лингвистическая подготовка как составляющая часть образовательного процесса современной высшей школы // Перспективы науки. – 2015. – № 1(64). – С.39–42.

Shevzova S.V.

PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF CADETS AND THE LEVELS OF FORMATION OF THEIR REFLECTIVE ABILITIES

In this paper, we describe the professional responsibility of cadets and the levels of formation of their reflexive abilities, peculiarities of this process and of development relevant today in the military academies.

Keywords: professional responsibility, cadets, levels of formation, reflexive abilities, education, training, formation, psychological training.

СЕКЦИЯ 5 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 376.2

Алексашина Л.В.,

воспитатель,

Alluvla@yandex.ru,

ГБОУ СОШ № 597 СПДО № 2, г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ДОСТУПНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются особенности формирования общедоступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены проблемы и представлены основные направления и действия по созданию благоприятных социально-психологических условий жизнедеятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья и развитию инфраструктурного обеспечения образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, инклюзивное образование, инфраструктура, социальная реклама

Одной из основных задач современного образования является создание общедоступной образовательной среды. Сегодня пришло понимание чрезвычайной важности формирования пространства личностного становления детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья не только государственными структурами, но и бизнесом, частными лицами общественно значимых инициатив и программ.

Влияние образовательной среды на формирование личности человека нашло отражение в многочисленных исследованиях (Артюхина А.И., Рыбаковой Н.А., Посысоева О.Н., Тихомировой Л.Ф., Алямкиной Е.А. и др.) [2, 4, 6].

Важность ее развития в образовательных организациях отмечается во многих государственных документах, относящихся к сфере образования, воспитания, молодежной политики, на федеральном и региональном уровнях (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 г.), Федеральная целевая

программа развития образования на 2011–2015 гг., Государственная программа города Москвы «Столичное образование» на 2012–2016 гг. и др.).

Особое внимание сегодня уделяется проблеме формирования доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в аспекте социально-психологической интеграции.

Л.Ф. Тихомировой и А.Э. Симановским [1] справедливо выделены следующие проблемы формирования доступной образовательной среды:

- неотработанность института специальной коррекционной школы в формировании доступной образовательной среды;

- проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья;

- подготовка кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях.

Создание «доступной среды» в образовательном учреждении предполагает не только и не сколько организацию архитектурного (материального) пространства, в которое могут беспрепятственно входить дети, имеющие те или иные ограничения, связанные с физическим или психическим дефектом. Деятельность по организации доступной среды как особого пространства жизнедеятельности для ребенка с особыми образовательными потребностями (чаще всего уже имеющего негативный опыт сегрегации от «условно здоровых сверстников») должна быть в первую очередь направлена на решение ряда задач, связанных с устранением психологических барьеров вхождения.

Основными шагами в направлении формирования доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и ее инфраструктурного обеспечения [3] должны стать параллельно :

- 1) отработка нормативно-правовой базы, финансовая поддержка и развитие партнерских отношений с региональными, муниципальными структурами, благотворительными фондами;

- 2) разработка, сертификация образовательных программ; выбор методов и формы обучения детей с ОВЗ, в том числе как специальные (коррекционные) школы и дошкольные учреждения;

- 3) информационное обеспечение доступной среды;

- 4) создание социально-психологических условий для диагностики доступной образовательной среды и социально-психологического климата;

5) педагогическое сопровождение и привитие принципов толерантности путем работы с семьей, через социализацию, профориентацию, трудоустройство;

б) мониторинг здоровья и проработка медицинских и гигиенических требований к образовательной среде.

Для развития инклюзивного образования сегодня важно не только решить организационно-методические и материально-технические вопросы, но и необходимо подготовить самих педагогов, учащихся и родителей к процессу совместного обучения детей, имеющих разные возможности.

Одним из основных инструментов, способствующих этому процессу, является социальная реклама, традиционно под которой понимают вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к самым актуальным социальным проблемам общества и его «болезням».

Эффективность социальной рекламы использует практически все существующие формы и каналы коммуникации, что обусловлено очень широкой целевой аудиторией, поскольку социальные нормы и аномалии выступают элементом общей культуры и затрагивают практически все слои населения.

Если говорить об успешных проектах социальной рекламы, то их не так много: «Обнаженные сердца» Н. Водяновой, «Антон тут рядом» благотворительный фонд содействия решению проблем аутизма Л. Аркус. Отдельного внимания заслуживают социальные проекты «Доступная среда», целью которого является формирование среды, одинаково доступной для всех членов общества, в ключевых сферах жизнедеятельности. Привлечение медийных лиц (Ч. Хаматовой, А. Смолянинова, Н. Дроздова) для создания рекламных роликов, обеспечило нужный результат.

Отмечая успехи отечественной социальной рекламы, все же нужно отметить ее эпизодический характер, малобюджетность и пока еще недостаточное качество исполнения, следствием чего, естественно выступает ее невысокая эффективность [5].

Несмотря на то, что все россияне прекрасно знают рейтинг «болевых точек» и наиболее актуальных проблем нашей жизнедеятельности, сегодня назрела насущная необходимость создания социальной рекламы, прежде всего, силами профессионалов с хорошей иностранной языковой подготовкой. В социальной рекламе нет право на ошибку.

Подводя итог, отметим, доступная образовательная среда формируется через развитие инфраструктуры образовательных учреждений, реализацию в них принципов и условий интегрированного и инклюзивного обучения, а также на основе нового уровня профессиональной компетентности педагогического коллектива, подготовленности родителей к осознанному выбору образовательного маршрута для своего ребенка и их способности совместно с педагогами непрерывно сопровождать его на этом пути.

Литература

1. Тихомирова Л. Ф., Симановский А. Э. Педагогика и психология доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский педагогический вестник – 2014 – №1 – Том II. – С. 317–319

2. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

3. Алексашина Т.В. Институт управленческого консалтинга в менеджменте знаний и концепции рынка интеллектуального капитала /В сборнике: Инновационное развитие общества: условия, противоречия, приоритеты в 3 томах под редакцией А.В. Семенова, Ю.С. Руденко. – М., 2014. – С. 23–29.

4. Тихомирова Л.Ф., Бурыкина Н.М. Организационно-методические условия инклюзивного обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2014. Т. 2. – № 4. – С. 141–144.

5. Алексашина Т.В. Подготовка инновационных кадров как направление развития современного менеджмента /В сборнике: Инновационное развитие России: условия, противоречия, приоритеты / материалы IX Международной научной конференции: в 3 частях. Министерство образования и науки РФ, Комитет Гос. думы по образованию, Московский технологический институт «ВТУ», Московский университет им. С. Ю. Витте. 2013. – С. 28–33.

6. Алямкина Е.А., Красильникова М.Н. Эффективная управленческая команда как вектор развития образовательной организации // В сборнике: Управление в социальных и экономических системах: материалы международной научно-практической конференции Материалы международной научно-практической конференции. под редакцией Ю.С. Руденко, Р.М. Кубовой, М.А. Зайцева. 2015. – С. 330–333.

Aleksashina L.V.

THE FORMATION OF THE AVAILABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT

In article features of creation of inclusive educational environment for children with disabilities. Identified problems and presented the main directions and actions to create a favorable socio-psychological conditions of life for children with disabilities and development of infrastructural support of the educational environment.

Keywords: educational environment, inclusive education, infrastructure, social advertising

УДК 378.16

Алехин И.А.,

доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО, профессор Военного
университета Министерства обороны,
alehin-igor60@mail.ru,

Тренин И.В.,

адъюнкт кафедры педагогики Военного
университета Министерства обороны,
cdea@mail.ru,

ФГКВОУ ВПО «Военный университет», г. Москва

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В данной работе описан историко-педагогический анализ интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза и рассмотрены основные проблемы, связанные интеграцией ресурсов и обеспечением качества образовательного процесса, возможные пути их решения с помощью информационных средств обучения.

Ключевые слова: историко-педагогический анализ, интеграция, проблемы интеграции, информационные ресурсы, дидактические ресурсы, образовательный процесс, средства обучения и воспитания, военный вуз, эффективность учебных занятий, информационные технологии.

Как свидетельствует практика и целенаправленное изучение опыта, проблему интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза в современных условиях невозможно изучить, разработать и успешно решить без анализа ее историко-педагогического наследия, накопленного в процессе развития человечества, педагогической теории и практики, Вооруженных Сил.

Целенаправленный анализ литературных источников, военно-научной литературы свидетельствует, что категорию «информационные ресурсы» в прошлом не применяли, речь в большей степени шла о дидактических средствах в образовательном процессе как гражданских, так и военных специалистов различных специальностей и профессий. Процесс обучения и воспитания носил прикладной характер, их содержание было направлено на практическую деятельность с минимальной интеграцией информационных ресурсов в образовательном процессе военного вуза.

Это в свою очередь предполагает в исследовании подойти к вычленению этапов развития отечественной военной школы, основываясь на изучении наиболее существенных исторических ступеней в развитии отечественной культуры, образования, науки и военного дела.

В результате рассмотрения различных научных точек зрения в проводимом исследовании определены следующие основные периоды в становлении процесса интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза:

- дореволюционный российский период (XVIII – начало XX вв.) попыток интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза при подготовке офицерских кадров;

- советский период (1917–1991 гг.) формирования интеграционных способов внедрения информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза;

- современный российский период (1991 г. – по настоящее время) с текущей ситуацией, связанной с интеграцией информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза.

Проведенное историко-педагогическое исследование показывает, что зарождение военной школы началось с интуитивных поисков по созданию научного фундамента. Оно происходило не обособленно, а в общей системе других наук – общественных, экономических, социальных, в том числе

точных наук – математики, химии, физики, астрономии. Данную особенность развития военного дела наиболее удачно подметил Петр Великий. Именно при нем было уделено особое внимание развитию инженерного, артиллерийского, военно-морского дела, а также военной истории. Помимо работ, посвященных описанию войн, стали появляться военно-исторические труды по вопросам обучения и воспитания военнослужащих.

Побуждающим фактором развития военной мысли являлось стремление познать природу войны во всем ее многообразии. Оно проистекало от первичной стадии сбора исторического материала к последующему этапу их обобщения, объяснения и систематизации, что в дальнейшем способствовало формированию цельной системы военного образования. Наибольшее влияние на структуру военной школы оказала философия. Она помогала решить методологические проблемы военного дела, затрагивающие его фундаментальные основы. Мировоззренческий потенциал философии позволял с научных позиций рассматривать военные процессы через призму логического анализа и эвристических установок. Это давало возможность убедиться, что военные процессы, несмотря на их сложность, разнообразие, противоречивость, познаваемы, и путем активного целенаправленного вмешательства можно повысить эффективность их развития в желаемом направлении [9].

Целенаправленный анализ диссертационных, научно-литературных источников, раскрывающих историю развития военного искусства, показывает, что подготовка профессиональных офицерских кадров в России начинается с эпохи Петра I [1]. Уже в 1696 г. для изучения военной науки и подготовки офицерских кадров из лучших дворянских фамилий было отобрано и отправлено за границу 150 человек. В 1698 г. их куратор майор А. Вейде представил Петру I доклад, в котором говорилось, что только с обученными офицерами регулярная армия способна одерживать победы.

Идеи подготовки офицеров нашли свое отражение в таких документах, как: «Строевое положение или воинские артикулы», «Ротные пехотные чины», «Статьи воинские», «Пункты командующему над каждым батальоном», «Учреждение к бою», «Правила сражения». В 1716 г. был создан Устав воинской, а в 1720 г. – Устав морской [4].

Без специальной систематической подготовки офицеров, знающих пехотное, артиллерийское, кавалерийское и инженерное дело, нельзя было и

думать о дальнейшем развитии военного искусства, поэтому необходимо было учреждать военные учебные заведения. В 1690 г. была открыта «Школа мореходных наук». В 1698 г. при Преображенском полку была создана первая российская артиллерийская школа. Ее учебная программа включала изучение арифметики, геометрии, фортификации, артиллерии. В 1715 г. была открыта Морская академия. В 1731 г. – Шляхетский кадетский корпус. Особенностью данного периода было то, что Петру I «удалось поставить в прямую зависимость продвижение по службе от образования и реальных заслуг офицера...» [14].

Исследование свидетельствует, что важное место среди военных дисциплин занимали «военные экзерциции», т.е. упражнения. Военные экзерциции включали достаточно широкий круг предметов: тактику, огневую и строевую подготовку, караульную и внутреннюю службы, военную администрацию и методику боевого обучения. Нередко все они охватывались одним-единственным уставом (рассматривавшийся основным дидактическим ресурсом), где расписывалось все, что следовало знать офицеру, как для военного времени, так и для мирной службы [15].

Анализ показал, что выдающиеся полководцы П.А. Румянцев, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, продолжая развитие психолого-педагогических взглядов по проблеме обучения и воспитания офицерского корпуса, учили своих подчиненных проявлению смекалки, инициативы, творчества [23]. Они считали, что армия предназначена не для строевых смотров и парадов, а для участия в боевых действиях. Это говорит о направленности информационных и дидактических ресурсов, по их взглядам, на офицера, как на ведущую силу на войне, обладающую высокими личностно-профессиональными качествами, владеющий оружием и знанием «тайнства победения неприятеля» [25].

Историко-педагогический анализ позволяет констатировать, что в начале XVIII в. было положено начало военно-морскому образованию в России [20]. В 1718 г. была введена морская практика на боевых кораблях продолжительностью 3–5 лет, в ходе которой обучаемые приобретали умения и навыки в кораблевождении, применении морской артиллерии, управлении кораблем в бою и в походе. Методы проведения учебных занятий в военно-морских учреждениях отрабатывались постепенно с учетом уровня подготовленности воспитанников.

Как показывает проведенное исследование, XVIII век отмечен рядом новшеств в подготовке будущих офицеров. В профессиональной подготовке молодых офицеров сохранялась тенденция на последовательное формирование и развитие у них духовно-нравственных качеств. В основе методики обучения лежало постепенное и планомерное нравственное воспитание будущих офицеров с учетом их возраста и развития, способности каждого воспринимать информационные ресурсы образовательного процесса военных вузов того времени. Каждое вновь формируемое качество и моральное правило вытекало из предшествующего опыта их формирования [26].

С конца XVIII в. начался процесс формирования военных академий, предназначенных для повышения квалификации офицеров и подготовки офицеров с высшим образованием. В 1848 г. высочайше утверждено «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений» – первый обстоятельный дидактический документ по основным вопросам военно-учебного дела, а также разработаны методические указания «Общая инструкция для составления учебных конспектов и программ в военно-учебных заведениях». В данных дидактических ресурсах были изложены программа обучения и воспитания будущих офицеров, а также требования, предъявляемые к офицерам [3].

Целенаправленный анализ позволил констатировать, что начало XIX в. ознаменовалось непрерывными войнами, требовавшими постоянного пополнения российского офицерского корпуса. Развитие научной и технической мысли, военного искусства обуславливало необходимость в повышении эффективности процесса интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе.

В начале XIX в. профессиональная подготовка молодых офицеров осуществлялась в кадетских корпусах. Общее количество выпускников-офицеров составляло до 120 человек, не знавших штабной службы и имевших в лучшем случае строевую подготовку. Основная часть выпускников оставалась в гвардии и военных учреждениях. Полевые же войска имели офицеров, оставлявших желать лучшего [2].

Следует отметить, что в содержательно-методическом плане проводимые организационные мероприятия в сфере военного образования в целом носили объективный характер и отвечали требованиям того времени, но они отличались реакционной направленностью, которая была обуслов-

лена ужесточением монархических порядков и оказывала негативное влияние на формирование профессиональной подготовки офицеров.

Дальнейший историко-педагогический анализ показал, что русская армия к середине XIX века в силу ряда объективных и субъективных причин стала уступать по своей боевой выучке и особенно технической оснащенности западноевропейским армиям, что явилось причиной ее поражения в Крымской войне. Итоги Крымской войны поставили вопросы о повышении эффективности образовательного процесса при подготовке будущих офицеров и необходимостью более тесной интеграции информационных и дидактических ресурсов вузов. Это в свою очередь, требовало также и привлечения офицеров к непосредственному обучению и воспитанию подчиненных. Потребовались десятилетия, большие усилия военачальников, военных теоретиков России, в том числе Д.А. Милютин, А.К. Пузыревского, Д.Ф. Масловского, Г.А. Леера, М.И. Драгомирова, Е.И. Мартынова, С.О. Макарова, А.Н. Обручева и многих других, чтобы возродить петровско-суворовские традиции русской военной школы [10].

Во второй половине XIX в. в ходе реформы, проведенной военным министром Д.А. Милютиным, организуются военные гимназии и военные училища, создаются новые военные академии: артиллерийская, инженерная, морская, юридическая. Офицеры – выпускники данных учебных заведений должны были обладать твердыми профессиональными знаниями, отменной стрелковой, силовой, кавалерийской подготовкой и безупречными моральными качествами [11].

Исследование дореволюционного российского периода профессиональной подготовки офицерских кадров (XVIII – начало XX века) позволяет констатировать, что в данный период происходило становление основ образовательного процесса с интегрированными информационными и дидактическими ресурсами. В Российской Империи была сформирована система военно-учебных заведений, характеризовавшаяся следующими тенденциями:

- оценка уровня профессиональной подготовленности офицера по его знаниям, умениям и навыкам обучения подчиненных военному делу;
- развитие военной школы носило системный, научно-обоснованный характер;
- упорядочение учебных планов и учебных программ, связь военных предметов с общеобразовательными (математика, физика, механика и др.);
- формирование воинских качеств офицеров на основе традиций са-

мообразования и самовоспитания;

- изменение соотношения количества учебных дисциплин в сторону военно-специальных дисциплин;
- усиление внимания к реализации принципа военно-практической направленности в обучении.

Проведенный анализ литературы показал, что становление и интенсивное развитие образовательного процесса советского периода (1917–1991 гг.) характеризуются коренными преобразованиями всех сторон жизни государства в условиях гражданской войны и иностранной военной интервенции, политической борьбы, экономической разрухи, культурной отсталости значительных слоев населения, строительства новой армии и создания новой системы вузов.

Гибелью десятков тысяч русских офицеров в годы Первой мировой и Гражданской войны было обусловлено то, что армия осталась практически без профессионального офицерского корпуса, на различные должности в РККА, наряду с военспецами, назначались представители рабочего класса и крестьянства, не имевшие даже общего образования. Это негативно отражалось на подготовке офицерских кадров, особенно старшего звена. Суровая необходимость потребовала открыть большое количество различных курсов, училищ, военных школ и академий и по новому взглянуть на образовательный процесс с учетом реалий усиливающегося информационного давления.

В феврале 1918 г. Совет народных комиссаров утвердил «Основные положения об ускоренных курсах по подготовке командного состава РККА». К становлению армии активно привлекались и профессиональные военные кадры. Со 2 июня 1918 г. по 15 августа 1920 г. в ряды РККА были призваны 48 409 бывших офицеров царской армии, которые командовали фронтами, армиями, дивизиями, бригадами, преподавали в военно-учебных заведениях. К концу Гражданской войны старые военные специалисты составляли 34–35 % всего командного состава РККА [7].

Созданная сеть военно-учебных заведений вызвала необходимость и в подготовке преподавательского состава и в обобщении информационных ресурсов прошлых дореволюционных лет. В связи с этим в начале 1919 г. в Москве были организованы военно-педагогические курсы РККА. В них готовились преподаватели по общеобразовательным, военным и специально-политическим дисциплинам. Курсы решали задачу научной разработки вопросов обучения и воспитания военнослужащих.

Необходимо отметить, что в данный период возросла актуальность подготовки инженерных и командных кадров для войск связи и других родов войск. В связи с этим была реорганизована система военно-учебных заведений: ликвидированы командные курсы с сокращенным сроком обучения, созданы военные школы для подготовки среднего звена командиров, курсы повышения их квалификации и усовершенствования, военные академии. Задача военных вузов заключалась в вооружении обучающихся системой профессиональных знаний, умений и навыков, а также в формировании у них личностных качеств, необходимых военному специалисту.

В годы гражданской войны успешно развивалась советская военная разведка как один из важнейших элементов интеграции информационных ресурсов в боевом обеспечении операций Красной Армии и Военно-Морского флота. По решению Реввоенсовета от 5 ноября 1918 г. в составе Полевого штаба Реввоенсовета было создано Регистрационное управление в качестве центрального органа военной разведки [17].

Проведенное исследование показало, что идеи о важности включения информационных ресурсов в образовательный процесс военных вузов конкретизировали такие политические деятели, педагоги как А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.И. Калинин, М.П. Покровский, Е.М. Ярославский и др. Эти идеи реализовывались выдающимися военачальниками, педагогами советской военной школы – М.В. Фрунзе, М.Н. Тухачевским, Я.Б. Гамарником, С.И. Гусевым, С.С. Каменевым, А.В. Крыленко, Н.И. Подвойским, Б.Н. Шапошниковым и др [18].

При разработке учебных программ основное внимание уделялось тому, чтобы наиболее полно отразить в них опыт Первой мировой войны и гражданской войны, современные достижения военной науки и искусства, ориентировать обучающихся на глубокое изучение вооружения и техники, вопросов всесторонней интеграции различных ресурсов в ходе боевых действий. На занятиях особое внимание обращалось на реализацию требований принципа учить тому, что необходимо на войне.

В военных вузах обновлялось и содержание процесса подготовки офицерских кадров. В практику педагогической деятельности преподавателей военных вузов внедряются лабораторный и поисковый методы, а также метод выполнения проектов. Они позволили реализовать возможности индивидуального подхода в обучении, развивать самостоятельность, активность и ответственность обучающихся за результаты своей учебной деятельности.

Вместе с тем, советско-финляндская война 1939–1940 гг. показала острый дефицит квалифицированного начальствующего состава и низкий профессиональный уровень подготовки офицеров, что было прямым следствием репрессий в армии [13].

Анализ литературных источников, архивных документов, военно-научной литературы свидетельствует, что во время Великой Отечественной войны система подготовки офицерских кадров была полностью подчинена нуждам фронта. С началом Великой Отечественной войны академии и училища произвели досрочные выпуски слушателей и курсантов старших курсов. Подготовка офицеров была переведена на программы со сроками обучения от 4 до 12 месяцев в училищах, а военные академии доукомплектовывались студентами старших курсов гражданских институтов, из которых за 6 – 8 месяцев готовили офицеров различных специальностей, прежде всего военных инженеров. Существенно уменьшилось время на изучение теоретических положений, главное внимание уделялось практическим и полевым занятиям, поэтому основными методами обучения курсантов являлись показ с кратким объяснением и упражнения. Большая часть учебных занятий проводилась в поле, в сложной, динамично меняющейся тактической обстановке. Большое значение придавалось целенаправленному формированию у выпускников военно-профессиональных качеств, необходимых им для выполнения боевых задач на фронте. Особенности процесса формирования профессиональной подготовленности у курсантов являлись: высокая интенсивность учебных занятий, текучесть военно-педагогических кадров в связи с убытием их в действующую армию, нехватка часов для углубленного изучения сложных вопросов, недостаточная методическая подготовленность вновь назначенных преподавателей.

К 1944 г. академии и училища наряду с подготовкой офицеров вели большую научную работу по изучению и обобщению боевого опыта войск. Преподавательский состав регулярно проходил стажировку на фронтах, принимал участие в боях, что позволяло оперативно использовать опыт боевых действий в учебном процессе [6], таким образом, происходило усиление связи профессиональной подготовки в вузах с войсковой деятельностью.

Как показывает экспериментальное исследование, после Великой Отечественной войны под влиянием радикальных и всеохватывающих изменений в политике, экономике, технике, а, следовательно, и в военном деле, советская военная школа прошла в своем развитии сложный и довольно противоречи-

вый путь. Разработка теории и практики по проблемам профессиональной подготовки курсантов в послевоенные годы вступила в новый период.

В связи с появлением новых видов и родов ВС был образован ряд высших командных училищ и академий по подготовке офицеров для РВСН, войск ПВО, подводного флота.

В данный период проходило бурное развитие системы подготовки кадров ракетных войск и артиллерии. Подготовка военных кадров осуществлялась с учетом полного удовлетворения потребностей всех видов и родов ВС. В 1949 г. в СССР была испытана атомная, а через четыре года водородная бомба, к середине 1950-х гг. разработаны и приняты на вооружение ракеты различных классов и типов. Одновременно с созданием ракетно-ядерного оружия совершенствовались обычные средства вооруженной борьбы. В начале 1954 г. личный состав Советских Вооруженных Сил приступил к изучению атомного оружия и способов боевых действий в условиях его применения [8]. Военная стратегия характеризовалась разработкой теории ядерной войны, а затем поэтапной войны с применением ядерного, обычного и высокоточного оружия.

Следовательно, в 50–60-е гг. XX века обозначилась тенденция усиления внимания к процессу интеграции дидактических и информационных ресурсов военных вузов на занятиях с использованием информационных технологий. В связи с этим по всем дисциплинам развернулась научная разработка проблем, связанных с применением оружия массового поражения, защитой от него войск и объектов, особенностями выполнения задач боевого обеспечения действий войск. На основе этого были предъявлены новые требования к формированию профессиональной подготовленности у курсантов военных вузов с использованием новых информационных технологий. Это способствовало развитию процесса формирования профессиональной подготовленности, внедрению результатов научных поисков в учебно-воспитательный процесс и повышению качества подготовки специалистов.

Эти обстоятельства предопределили изменение содержания учебных дисциплин, проводимых с использованием новых информационных и дидактических ресурсов, увеличение количества часов на их изучение; завершение формирования кафедр технической направленности как центров формирования профессиональной подготовленности курсантов; сроков подготовки курсантов, реорганизацию и расширение сети военных вузов.

Полученные результаты проведенного исследования показали, что в 60-е гг. XX столетия в научном аппарате появляется категория «информационные ресурсы» [12]. В 1970–1980-е годы категории информационные ресурсы и информационные технологии стали широко применяться в теории и практике профессионального образования, за исключением военного образования, где все еще использовалась категория дидактических ресурсов.

В начале 1970-х гг. в СССР началось реформирование высшего и военного образования в стране [22]. Это положило начало новым взглядам на формирование профессиональной подготовленности у курсантов в образовательном процессе.

Учебные программы по многим дисциплинам были ориентированы на усиление практической направленности обучения и совершенствование полевой выучки курсантов, повышение эффективности и качества их подготовки к решению задач боевого обеспечения с помощью информационных ресурсов. В военных вузах стало практиковаться проведение комплексных занятий с участием преподавателей с дидактической направленностью в ходе занятий.

Важно отметить, что профессиональная подготовка курсантов проводилась на конкретных образцах ВВТ, использовавшихся в войсках, поэтому выпускник, назначенный на первичную должность после окончания военного вуза, практически сразу приступал к исполнению должностных обязанностей. Профессиональному росту курсантов также способствовали:

- практическая направленность обучения;
- сложившаяся система учебно-боевых дежурств на кафедрах и в учебных центрах, полевых выходов, войсковых стажировок и эксплуатационных практик курсантов в войсках;
- проведение курсантами 4 и 5 курсов занятий с сержантами и солдатами БОУП военных вузов [24].

Начавшаяся в стране в середине 1980-х гг. перестройка высшего и среднего специального образования, коснулась и высшей военной школы. Анализ диссертационных исследований, научной литературы показал, что одним из путей дальнейшего повышения эффективности образовательного процесса с помощью интеграции информационных ресурсов была интенсификация обучения.

В целом, характеризуя процесс интеграции информационных и дидактических ресурсов в советский период, можно отметить, что он был орга-

низован на не достаточно высоком уровне. На страницах военной печати все реже стали проводиться дискуссии по актуальным вопросам военной теории и практики, отчетливо стало проявляться отставание во внедрении в систему управления войсками и оружием автоматизированных систем, а в практику обучения войск – компьютерной техники.

Новый крутой поворот в отечественной военной школе произошел в 90-х гг. прошлого столетия. Сузившаяся военно-экономическая база России обусловила резкое сокращение Вооруженных Сил, необходимость коренного пересмотра принципов военного строительства, переоценку объема, масштабов военных задач, переориентировку многих основополагающих военно-стратегических концепций. В связи с продвижением НАТО на Восток существенно изменилось и внешнее окружение России.

Как свидетельствует проведенное исследование, современный российский период интеграции информационных и дидактических ресурсов (1991г. – по настоящее время) обусловлен рядом особенностей:

- внесением изменений в законодательство РФ в области безопасности и обороны государства и военного образования;
- стандартизацией военного образования в России (внедрением ГОС ВПО, а затем и ФГОС ВПО);
- информатизацией и компьютеризацией военного образования;
- сокращением финансовых и материальных затрат на образовательный процесс в военных вузах.

Поменявшиеся военно-политические и социально-экономические условия выдвинули ряд требований к образовательному процессу:

1 Инновационности. Необходимо формировать новую систему взглядов на формы и способы ведения вооруженной борьбы с применением передовых технологий.

2 Перспективности подготовки будущих офицеров (с перспективой на 10–15 лет вперед).

3 Фундаментальности подготовки военных кадров. Поскольку усложнился характер вооруженной борьбы, то соответственно более емкими стали военная стратегия; оперативное искусство и тактика; системы управления войсками; вооружение и военная техника, обучение и воспитание личного состава.

К числу негативных сторон интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военных вузов следует отне-

сти увеличивающийся разрыв между военной теорией и практикой.

Это подтверждает и анализ боевых действий войск РФ в Чеченской Республике. Так, в аналитическом материале по «чеченской войне» (издание 1995 г.) указываются основные негативные причины «провала» этой операции, среди которых выделена слабая подготовка офицеров, штабов и командного состава соединений и частей [21].

Увеличение разрыва объясняется и тем, что за последние десятилетия резко сократилось количество исследовательских и опытных войсковых, авиационных, флотских командно-штабных учений, военных игр и маневров. А именно перечисленные мероприятия всегда служили базой для проверки перспективных направлений в развитии военного искусства.

В 1998–2001 гг. была проведена оптимизация сети военно-учебных заведений. Подготовка курсантов в военных институтах осуществлялась в соответствии с ГОС ВПО по военной и родственной ей гражданской специальностям.

Положительными сторонами внедрения в функционирование военных вузов ГОС ВПО являлись усиление роли фундаментальной подготовки курсантов, тесная интеграция военной и гражданской высших школ.

Отрицательное влияние ГОС ВПО на интеграцию информационных ресурсов в образовательном процессе заключалось в уменьшении количества часов, выделяемых на военно-профессиональные дисциплины, и, как следствие, снижение уровня военно-профессиональной подготовки выпускников военных вузов.

Таким образом, к числу негативных тенденций, влияющих на качество интеграции информационных ресурсов в образовательный процесс военных вузов в современных условиях можно отнести:

- сокращение количества времени, выделяемого на изучение предметов с техническим уклоном;
- сокращение количества военных учебных заведений, увольнение преподавателей из-за проведенной в 2008–2012 гг. реформы военного образования;
- уменьшение количества исследовательских и опытных войсковых, авиационных, флотских командно-штабных учений, военных игр, походов.

Проведенное исследование свидетельствует, что на современном российском этапе формирования профессиональной подготовленности курсантов обозначилась тенденция к внедрению инноваций в образовательный процесс. Под педагогической инновацией понимают нововведение как

форму целенаправленного изменения (инновирования) [16], которое вносит изменения в цели, принципы, содержание, методы и формы обучения курсантов по ТСП, предполагает применение технологических инноваций (специального программного обеспечения, тренажёрно-моделирующих комплексов, автоматизированных командных пунктов и др.)

Для более полного анализа проблемы внедрения информационных и дидактических ресурсов в военных вузах на занятиях целесообразно рассмотреть интеграцию ресурсов военных вузов других государств.

Как показывает проведенное исследование, наиболее развитыми в информационном обеспечении дидактическими ресурсами являются в военные вузы ведущих государств блока НАТО, в частности, американской армии. На это указывают материалы периодической печати, результаты исследований, проводимых в военных вузах военными педагогами [5].

Результаты анализа степени интеграции информационных и дидактических ресурсов в подготовке офицеров в военных вузах государств, входящих в блок НАТО, позволяют сделать следующие выводы:

- подготовка офицеров имеет свою национальную специфику и отвечает интересам и традициям каждого государства;

- предусматривается система образования или повышения квалификации и переподготовки с короткими сроками обучения;

- одним из путей успешного решения задач обучения личного состава, повышения качества его полевой выучки и как следствие боевой готовности войск командование военных вузов блока НАТО видит в постоянном совершенствовании методики организации и проведения занятий с использованием информационных ресурсов, в частности, в наиболее полной реализации принципов обучения, разработке и внедрении рациональных форм организации учебного процесса, разработке новых и совершенствовании существующих форм обучения.

Таким образом, результаты историко-педагогического анализа процесса интеграции информационных и дидактических ресурсов позволяют выделить следующие основные тенденции данного процесса:

В дореволюционный российский период (XVIII – начало XX века): оценка уровня подготовленности офицера с помощью информационных ресурсов затруднительна, т.к. проводилась по его знаниям, умениям и навыкам обучения подчиненных военному делу; усиление внимания к реализации принципов: последовательной и систематичной подготовки военного

специалиста, фундаментальности образования [29], формирования духовного облика защитника Отечества, нравственного воспитания; развитие военной школы носило системный, научно-обоснованный характер; формирование у выпускников знаний, умений, навыков, необходимых им для выполнения обязанностей в соответствии с должностным предназначением; упорядочение учебных планов и учебных программ, связь военных предметов с общеобразовательными (математика, физика, механика и др.); формирование воинских качеств офицеров на основе традиций самообразования и самовоспитания; изменение соотношения количества учебных дисциплин в сторону гуманитарных дисциплин; увеличение учебного времени на практические формы военной подготовки в вузах (стрельбы, тактические занятия, полевые занятия и др.); усиление внимания к реализации принципа военно-практической направленности в обучении.

В советский период (1917–1991 гг.): переход к подготовке офицеров по узконаправленным специальностям; усиление роли и значения интеграции информационных ресурсов в образовательной деятельности офицеров; изменение содержания и организации образовательного процесса в связи с появлением новых видов оружия, с ведением локальных войн, вооруженных конфликтов, техническим перевооружением армии и новыми задачами решаемыми войсками в этих условиях [28]; актуализация практической направленности обучения с использованием дидактических ресурсов (практико-ориентированные виды занятий, войсковые стажировки и практики) и полевой выучки курсантов; развитие профессионализма у курсантов; усиление внимания к подбору офицеров на должности преподавателей с учетом их войскового, методического и научного опыта; возникновение комплексного подхода обучению курсантов с интеграцией информационных ресурсов в образовательном процессе.

На современном этапе (1991 г. – по настоящее время): повышение требований к уровню информационной подготовленности будущих офицеров на основании ФГОС ВПО третьего поколения; реализация компетентностного подхода в процессе интеграции информационных ресурсов в обучении; актуализация научного обоснования и внедрения инноваций в цели, содержание и методы образовательного процесса с интеграцией информационных и дидактических ресурсов; усиление внимания к результату формирования профессиональной компетентности в образовательном процессе, как способности офицера адекватно действовать в различных

условиях динамично меняющейся обстановки [27]; моделирование области профессиональной деятельности выпускника на занятиях (использование специального программного обеспечения, имитационно-моделирующих тренажерных комплексов); увеличивающийся разрыв между теорией и практикой в образовательном процессе из-за сокращения исследовательских и опытных войсковых учений.

Полученные результаты создают необходимые условия для дальнейшего более глубокого изучения проблемы интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты, а именно выделены основные тенденции процесса интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза.

Литература

1. Алёхин И.А. Развитие военно-педагогической мысли России в XVIII веке: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 250 с.

2. Алёхин И.А., Тренин И.В. Научные и прикладные положения интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза // Вестник Российского нового университета. – 2015. – № 4. – С. 65–68.

3. Алёхин И.А. Особенности развития военно-учебных заведений в России второй четверти XVIII века // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 4. – С. 39–45.

4. Белоус В.И. Подготовка офицерских кадров для силовых структур России (историко-педагогический аспект) // Вестник академии военных наук. – №1 (10). – С.135–140.

5. Бельский А.Н. Анализ военно-профессиональной подготовки офицерских кадров сухопутных войск зарубежных государств // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 4. – С. 83–91.

6. Буг С.В. Об оценке эффективности подготовки военных специалистов // Военная мысль. – 2001. – № 1. – С. 51–52.

7. В.И. Ленин и Советские Вооруженные Силы. – М., 1980. – С. 216.

8. Ваганов Н., Соловьёв Н. 50 лет Вооруженных Сил СССР. – М.: Воениздат, 1968. – 584 с.

9. Воробьев В.Н. Отечественная военная школа: история и современность // Военная мысль. – 2010. – № 3. – С. 45.
10. Воробьев В.Н. Отечественная военная школа: история и современность // Военная мысль. – 2010. – № 3. – С.43–49.
11. Дрозд Е.В. Психолого-педагогические особенности обучения и воспитания кадетов и юнкеров в российской империи // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2. – С. 51–61.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 36.
13. Известия ЦК КПСС. – № 1. – 1990. – С. 177.
14. Каменев А.И. История подготовки офицерских кадров в России. – М., 1990. – 195 с.
15. Назаров А.Н. Подготовка офицерских кадров в российском государстве (XVIII–начало XX вв.): опыт, традиции, уроки. – М., 1990, – С.52.
16. Коротаева Е.В. К вопросу об инновациях в образовательном процессе и их оценке // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 128–135.
17. Кочик. Советская военная разведка: структура и кадры // Свободная мысль. – 1998. – № 5. – С. 94–104.
18. Ленёв Ю.А. Формирование профессиональных качеств у курсантов (на примере вузов войск связи): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 277 с.
19. Малоземов А.В., Сливин Т.С. Интенсификация подготовки военнослужащих контрактной службы на основе моделирования особых условий деятельности на учебных занятиях. Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 2. – С. 225–228.
20. Масыгин В.П. Муштруйте и воспитывайте.... сначала себя, потом солдата // Военно-исторический журнал. – 2005. – № 3. – С.56–58.
21. Новичков Н.М., Снеговский В.Я., Соколов А.Г., Шварев В.Ю. Российские Вооруженные Силы в чеченском конфликте: Анализ, итоги, выводы. Париж. – М., 1995. – 221 с.
22. О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов: [постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР 29 июня 1979 г. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК]. – М.: Политиздат. Т. 13. – С. 394–403.
23. Румянцев П.А. Документы. Т. I. – М., 1953. – С. 271.

24. Кутузов М.И. Документы. Т. II. – М., 1953. – С. 252.
25. Соловьёв А.И. Формирование профессионального мастерства у курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 327 с.
26. Суворов А.В. Полковое учреждение. Т. I. – М.: Воениздат, 1949. – 152 с.
27. Хряпин Ю.Н. Совершенствование процесса поэтапного формирования профессиональных качеств у курсантов вузов войск связи: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 251 с.
28. Шутько Д.В. Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих российской армии // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 9-1. – С. 294–299.
29. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена // Человек и культура. – 2015. – № 5. – С.77–91.
30. Флеров О.В. Лингвистическая подготовка как составляющая часть образовательного процесса современной высшей школы // Перспективы науки. – 2015. – № 1(64). – С.39–42.

Alyokhin I.A., Trenin I.V.

HISTORICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF INTEGRATION OF INFORMATION AND DIDACTIC RESOURCES IN EDUCATIONAL PROCESS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

This paper describes the historical and pedagogical analysis of the integration of information and didactic resources in educational process of military higher education institution and the main problems related to didactic support of the educational process, possible ways of their solving by means of information learning tools.

Keywords: historical and pedagogical analysis, integration, integration issues, information resources, teaching resources, educational process, training and education, military institution, the effectiveness of educational practice, information technology.

Бадаева Н.Н.,

к.и.н., доцент,

профессор кафедры «Культурология,
история, молодежная политика и реклама»,

n_Badaeva@mail.ru,

ФГБОУ ВПО «Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)» (МАИ)

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ МОЛОДЕЖИ

Важнейшим условием создания общеобразовательного пространства, которое эффективно влияет на профессиональное самоопределение молодежи, является изучение основ профориентологии. Включение в учебные программы образовательных учреждений этой дисциплины позволит молодежи увидеть личностный смысл в профилизации обучения.

Ключевые слова: молодежь, профориентация, система образования, профориентология, профессиональная карьера.

Выбор профессионального пути – один из важнейших выборов, который делает молодой человек, ибо он влияет на всю его дальнейшую жизнь. Но этот выбор молодежь часто делает, не опираясь на знания и навыки, а во многом случайно. Данные социологических исследований показывают, что в настоящее время более половины школьников выбирают профессию по совету родителей, около 15 процентов – по совету друзей, примерно столько же под воздействием рекламы и случайных факторов и лишь 14 процентов выбирают профессию сами.

Выбор профессионального пути имеет огромные последствия для самого молодого человека, его семьи, а также для страны в целом. Вместе с тем, в настоящее время нет единой системы личностного и профессионального самоопределения молодежи. Это мешает успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, не позволяет использовать потенциал молодежи в интересах инновационного развития страны.

В широком смысле «карьера» определяется как активное продвижение человека в освоении и совершенствовании способа жизнедеятельности, обеспечивающего его устойчивость в потоке социальной жизни. Дру-

гими словами, это динамика социально-экономического положения, статусно-ролевых характеристик и форм социальной активности человека. В узком смысле понятие «карьера» непосредственно связывается с динамикой положения и активности личности в трудовой, профессиональной деятельности.

Профессиональная карьера подразумевает различные стадии развития – обучение, поступление на работу, профессиональный рост, непрерывную поддержку профессиональных способностей.

Существует множество различных факторов, влияющих на успешность карьеры молодежи. Именно от них в значительной степени зависит и конкретная стратегия развития карьеры.

К основным внешним факторам относятся: семья, близкое окружение, социальные нормы, культура, место жительства, организационная структура и кадровая политика предприятия. К внутренним факторам – способности и темперамент самого человека, его профессиональные знания и опыт, уверенность в своих силах, а также интерес и способности к познанию [1].

Индивидуальное планирование карьеры включает следующие этапы – сбор информации о самом себе и своих карьерных возможностях, определение личных карьерных целей, установление порядка их достижения, получение образования, осознанный выбор профессиональной направленности, а также разработку стратегии и технологии поведения, направленных на достижение этих целей.

Способ индивидуального карьерного продвижения целесообразно ориентировать на следующие общие принципы – перманентности, осмысленности, соразмерности и маневренности.

Стратегия профессиональной карьеры молодежи – это непрерывный процесс, который начинается в детском возрасте, когда зарождаются профессионально-ориентированные интересы, продолжается в период обучения в образовательных учреждениях и реализуется на протяжении всей трудовой жизни.

Многолетняя практика убедительно показывает, что необходимым условием создания общеобразовательного пространства, которое эффективно влияет на профессиональное самоопределение учащихся, является изучение основ профориентологии.

Решая задачи формирования и развития профессиоведческих компетенций, то есть, формируя знания и умения, необходимые для освоения

типовых сценариев профессиональной биографии, а также развивая коммуникативные и презентационные навыки и умения по трудоустройству и самомаркетингу, способности в области проектирования своего карьерного роста, эта дисциплина, одновременно, обеспечивает психологически компетентное сопровождение профессиональной жизни молодого человека.

Включение в учебные программы образовательных учреждений этой дисциплины позволит более четко определить место учащейся молодежи в мире профессий, увидеть личностный смысл в профилизации обучения.

Важной воспитательной функцией профориентологии является оказание помощи выпускникам в приобретении профессиональной идентичности, в ознакомлении с психологией профессионального самоопределения, которые помогут определить стратегию построения динамичного образа профессиональной жизни молодежи.

Профориентология как научная дисциплина, находящаяся на стыке философии, психологии и педагогики, актуализирует потенциал личности выпускника образовательного учреждения, способствует развитию таких профессиональных качеств как ответственность за свое профессиональное становление, позволяет формировать толерантность к различным видам труда, мотивацию достижения успеха, чувство уверенности в своих профессиональных возможностях. А различные практические занятия в рамках курса, современные методики определения профессиональных интересов, тренинги по актуализации профессионального самоопределения будут способствовать проектированию профессионального будущего [2].

Целостный процесс профессионального становления личности включает несколько стадий.

Зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов начинается в начальной школе.

Далее следует период оптации, формирование профессиональных намерений, который завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Это период начала самостоятельной жизни в юности, когда ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная.

Эта стадия очень важна для начала профессионального становления школьников. Возрастает роль педагогического сообщества в профориента-

ции. Необходимо больше внимания уделять мотивации образовательных учреждений системно заниматься профориентацией.

Возрастает роль школьных психологов в вопросе профориентации, которая, наряду с другими задачами, должна стать их закрепленной обязанностью.

Необходимо разработать современные методики, информационные материалы, для профориентационной работы в образовательных учреждениях. Важно учитывать положительный опыт регионов в этом вопросе.

Назрела необходимость разнообразия форм профориентационной работы, которые должны быть привлекательны для молодежи и соответствовать современному технологическому и информационному развитию.

Следующая, довольно длительная, стадия профессиональной подготовки начинается с поступлением учащегося в профессиональное учебное заведение – училище, колледж, вуз. Она, безусловно, зависит от типа учебного заведения.

Целью современного профессионального образования является подготовка специалиста, способного к осуществлению профессиональной мобильности в течение всей жизни, поэтому именно сформированность компетенций, обеспечивающих способность к профессиональной мобильности, выступает основным показателем качества профессионального образования.

Для этого существуют различные курсы и программы, в том числе и дистанционные – «Управление личной карьерой», «Как стать лидером», «Твоя карьера», «Экономическая активность молодежи», и другие. Целью этих программ является интенсивное развитие и саморазвитие организационных, интеллектуальных и профессиональных умений и навыков молодежи, а также осознание ответственности за свое будущее и умение реалистически оценивать свои возможности.

В ряде регионов проводятся семинары-совещания по профессиональной ориентации, существуют «Центры профессиональной ориентации», проводятся «Фестивали карьеры», «Бизнес-ярмарки» и другие.

Это очень важно, ибо успешная профессиональная карьера требует обладания не конкретным ограниченным набором навыков, а мегаумениями – способностями быстро адаптироваться в меняющихся условиях, оценивать результативность своей деятельности и непрерывно самообучаться.

Ведущие специалисты в области управления персоналом обращают внимание на определенные риски в карьерном росте, которые важно учитывать при планировании профессиональной карьеры – социальные, материальные (ресурсные) и стихийные.

Социальные риски – это влияние семьи, условия социализации, возможность получения необходимого образования и другие. Материальные (ресурсные) – это степень контроля над необходимыми для проекта материальными ресурсами. Стихийные риски – это влияние неподвластных воле строящего свою карьеру человека факторов – изменение рыночной конъюнктуры, разорение компании и другие, не поддающиеся адекватному прогнозированию при планировании карьеры. Грамотное выстраивание шагов по снижению степени влияния этих рисков позволяет в целом ряде случаев их успешно преодолеть.

Важным этапом профессиональной карьеры является подготовка резюме. В настоящее время специалисты выделяют семь основных вида резюме – хронологическое, функциональное, комбинированное, таргетированное резюме руководителя, резюме в текстовом формате, резюме для контрактного работника и творческое резюме, позволяющее выделиться из огромного потока кандидатов и представить информацию в оригинальном виде. Обращая внимание на преимущества и недостатки каждого вида, необходимо делать правильный выбор [3].

Онлайн-резюме, инфографика и новые профессиональные социальные сети – это дополнения к классическому формату резюме, которое необходимо всегда иметь с собой.

Резюме – это личная бизнес-карточка, краткое досье на соискателя с упором на его профессиональные навыки и опыт, это пропуск на рынок труда и первая страница карьеры, ибо это первое, что видит работодатель, и ведь именно оно формирует первое впечатление о соискателе.

Важным элементом саморекламы и самомаркетинга является сопроводительное письмо соискателя. Независимое исследование, проведенное недавно в США компанией Robert Half International, показало, что 60% руководителей считают сопроводительное письмо не менее важным, чем само резюме. Письмо должно содержать заинтересованность соискателя в получении работы именно в этой компании, поэтому необходимо продемонстрировать знание сферы деятельности потенциального работодателя.

Встреча с потенциальным работодателем или его представителем при приеме на работу, эффективное собеседование – важная составная часть профессиональной карьеры. В крупных компаниях часто проводят несколько уровней собеседования: с рекрутом, со службой безопасности, с психологом, с руководителем отдела, с высшим руководством. Работодатель часто выбирает телефонное интервью как первый этап знакомства с кандидатом, чтобы заранее отсеять неподходящих соискателей, а кандидата, который произвел хорошее впечатление, приглашают на личное собеседование. Рекрутер будет проверять навыки и способности соискателя, которые идеально подходят к данной вакансии.

Собеседование при приеме на работу – достаточно стрессовая ситуация, необходимо знать о некоторых правилах и распространенных ошибках.

Помимо простого собеседования и тестов, в крупных компаниях существуют assessment – центры. Оценка кандидата производится посредством наблюдения их реального поведения в моделируемых деловых играх и ситуациях, бизнес-тренингах, что позволяет работодателю лучше оценить компетенции соискателя.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты.

Профессиональная карьера в современных условиях все в большей степени приобретает нелинейный, гибкий характер, а профессиональное самоопределение распространяется на всю трудовую жизнь человека. В этой связи процесс построения карьеры сопряжен с постоянной ситуацией выбора, что порождает противоречие : с одной стороны, социокультурные условия ставят молодого человека перед необходимостью осуществлять выбор, связанный с изменением профессиональной траектории, а с другой – актуализируется потребность личности в самоутверждении, самореализации в профессиональной сфере. Это осложняет для молодежи формирование успешных стратегий профессиональной карьеры.

По вопросам мотивации выбора профессии и вуза, оценки полученного в вузе образования, проблем и способов трудоустройства после вуза, вторичного профессионального самоопределения, возможности профессионального продвижения, профессиональных планов выпускников регулярно проводятся социологические исследования среди выпускников вузов. По данным исследований выстраивается типология стратегий выбора про-

фессиональной карьеры: «потенциальные профессионалы», «мобильные карьеристы», «стабильные занятые» и «депрофессионализованные».

Из рассмотренных стратегий – «потенциальных профессионалов» и «мобильных карьеристов» можно отнести к успешным, а «стабильно занятым» и «депрофессионализованным» к неуспешным. Основное отличие успешных стратегий от неуспешных определяется включением респондентов этих типов в профессиональную культуру в процессе построения ими своей карьеры.

В современных условиях наблюдается опасная тенденция, характерная для современной системы профессионального образования, – вытеснение ориентации на формирование профессиональной культуры и замещение ее ориентацией на формирования компетенций под потребности рынка труда. Важнейший элемент системы профессионального самоопределения – профессиональная культура – выпадает из процесса построения карьеры.

Решение проблемы приведения структуры и объемов подготовки кадров в соответствие с потребностями экономики как важное условие сбалансированности спроса и предложения рабочей силы обуславливает необходимость оптимизации взаимодействия учреждений профессионального образования с рынком труда.[4]

Рынок образовательных услуг является важнейшим фактором потенциального спроса на рынке образования и потенциального предложения на рынке труда.

В настоящее время существуют различные формы взаимодействия служб занятости с органами образования, работодателями и учебными заведениями, проводятся разнообразные мероприятия, направленные на адаптацию молодежи к рынку труда.

Практически все средние специальные и высшие учебные заведения проводят «Дни открытых дверей», встречи с представителями рекрутинговых компаний, компаний-работодателей, тематические научно-практические конференции, что позволяет учебным заведениям позиционировать себя как ответственные образовательные структуры, обеспечивающие эффективное трудоустройство своих выпускников.

Важную роль в эффективном трудоустройстве выпускников учреждений профессионального образования играют работающие в ряде регионов, а также при вузах «Школы предпринимателей», «Бизнес-инкубаторы», «Бизнес-ангелы», технопарки, инкубаторы технологического бизнеса. Они зани-

маются поддержкой стартапов начинающих предпринимателей – от разработки идеи до ее коммерциализации, помогают начать свое дело, а в перспективе открыть жизнеспособное коммерческое производство, управляют потоками знаний и технологий, развивают профессиональную культуру.

Системный взгляд образовательных учреждений на проблему профориентации, профессионального самоопределения молодежи, позволит решить важную задачу осознанного выбора и становления успешной профессиональной карьеры.

Литература

1. Бадаева Н.Н.Осипова Н.В.Технология подготовки молодежи к эффективному функционированию на рынке труда. Профессиональный проект: идеи – технологии – результаты. Научный журнал. Выпуск 1(18). – Москва-Челябинск: АНО НОЦ «Содействие»,2015.

2. Дидковская Я.В. Стратегии профессиональной карьеры поствузовской молодежи //Высшее образование в России. – 2012.–№8–9.С.90–96.

3. Зубок Ю.А. Молодежь на рынке труда: транзитивные процессы в условиях постсоветской трансформации/ Ю.А.Зубок, В.И.Чупров // Социально-гуманитарные знания.–2012. – №3.–С.3–27.

4. Панкратова И.А. Настольная книга карьериста/ И.А.Панкратова, А.А.Бочарова. – М.: «Дашков и К*»; Ростов н/Д: Наука-Спектр, 2012.

Badaeva N.N.

ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN FORMATION OF PROFESSIONAL CAREER OF YOUTH

The most important condition of creation general education space which effectively influences professional self-determination of youth, is studying bases of a proforiyentologiya. Inclusion in training programs of educational institutions this discipline will allow youth to see personal sense in a training profiling.

Keywords: youth, career guidance, education system, proforiyentologiya, professional career.

Бобылева Л.А.,

к.б.н., доцент,

доцент кафедры дошкольного и начального образования,

bobial@yandex.ru,

Северо-Осетинский государственный университет

им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ

КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены вопросы о потенциальных возможностях и опыте использования эколого-ориентированной проектно-исследовательской в коррекции девиантного поведения детей и подростков.

Ключевые слова: экологическое образование, проектно-исследовательская деятельность, девиантное поведение детей и подростков

Проблема коррекции девиантного поведения детей и подростков на современном этапе развития общества является одной из наиболее острых. Социальная нестабильность, разрушение традиционных институтов социализации детей, подростков и молодежи, деформация привычных способов их самореализации, рост социально обусловленных и социально значимых болезней, коммерциализация сфер досуга настоятельно требуют обновления сложившихся форм воспитания и развития подрастающего поколения. Если сейчас не обратить внимание на процветание таких негативных явлений, как пьянство, бродяжничество, правонарушения, наркоманию, различные формы проституции, то с полным основанием можно утверждать, что и нынешнее молодое поколение можно будет считать потерянным. Именно поэтому перед Государством и обществом в целом поставлена очень важная задача создания надлежащих условий для оказания помощи детям и подросткам с девиантным поведением в их социализации, нравственной реабилитации, реализации творческих возможностей, подготовке к полноценной жизни в обществе и их безболезненной интеграции в современное социокультурное пространство.

Девиантное поведение имеет много форм проявления: от незначительных проступков до стойких психических отклонений [2]. К его разно-

видностям относятся корысть, агрессия или социальная пассивность. Стимулирующим фактором этих и других проявлений девиантности, чаще всего, является среда, в которой воспитывается и вращается ребенок. В происхождении девиантного поведения большую роль играют дефекты правового и нравственного воспитания детей, несовершенство процесса формирования личностных качеств, отрицательное влияние семьи, ближайшего социального окружения и их ценностных ориентаций. Девиантное поведение детей, развивающихся в дефектных условиях жизни – это, как правило, своеобразная форма выживания, выражение протеста или самоутверждения. Поэтому профилактику и коррекцию отклонений в поведении необходимо проводить путем нейтрализации десоциализирующих влияний. Решить эту задачу невозможно без целенаправленной психолого-педагогической работы и специальных педагогических технологий.

В качестве одной из таких технологий может быть использована общественно значимая эколого-ориентированная проектно-исследовательская деятельность [1]. В теории и практике экологического образования и воспитания детей и подростков этот метод признан наиболее эффективным не только в формировании экологического сознания, экологической культуры, но принятия развивающейся личности морально-нравственных и духовных ценностей, усвоения ее норм ответственного и правового поведения по отношению к природе и обществу.

Вовлечение девиантных детей в экологическую проектно-исследовательскую деятельности обладает высоким потенциалом их социальной и психологической реабилитации. Через развитие культуры разумного отношения к природе и экологически ориентированных личных ценностей формируются такие качества, как совесть, порядочность, чувство долга, ответственность, коллективизм. Известно, что у девиантных детей развитие этих качеств происходит в искаженном виде. Кроме того, экологическая деятельность способствует раскрытию личностного потенциала каждого ребенка, развитию его творческих способностей, интересов, желаний и возможностей.

Важной проблемой детей с девиантным поведением является низкий уровень культуры человеческого общения. Поисковая и преобразующая деятельность в природе позволяет проявить себя любому ребенку, несмотря на его успехи или неудачи в других сферах или предметах. В наше время трудно переоценить связь культуры и экологии: состояние окружающей

среды, наряду с состоянием экономики, отражает, прежде всего, уровень культуры общества. Поэтому, в процессе привития детям экологической культуры, формируется и общекультурный опыт ребенка [2].

В образовательных учреждениях всех типов понятие «девиантное поведение» зачастую заменяется словом «трудный», и такой ребенок попадает как бы в «зону отчуждения», с ним стараются иметь дело как можно меньше. Но опыт показывает, что именно такие дети лучше всего откликаются на разные формы практической деятельности, легко и быстро реагируют на любые нестандартные проекты. При этом очень важно не акцентировать внимание ни на особенностях поведения таких детей, ни на отличия в уровне подготовленности.

Понятие коррекции девиантного поведения рассматривается учеными, как процесс помощи подростку в преодолении сложившихся в его поведении стереотипов и образцов поведенческих реакций в ответ на воздействие внешних факторов и под влиянием индивидуально-личностных и психологических особенностей, а также формирование стратегий высокофункционального поведения в различных жизненных ситуациях, обеспечивающих реализацию социально одобряемых форм поведения [2].

В редакционной статье журнала «Мир психологии» (№ 2 за 1995 г.) отмечается, что кардинальные решения в сфере психолого-педагогической деятельности по формированию экологического сознания «лежат в принципиальном изменении характера отношений человека к природе, и поэтому особое значение приобретает поиск механизмов и средств преобразования мотивационно-потребностной сферы личности (прежде всего растущего человека), соответствующих установок и целей в ее преобразовательной деятельности, в практическом взаимодействии с природной сферой, выработке готовности к определенному пониманию ее и поведению».

Проектно-исследовательская деятельность это тот вид деятельности, который в наибольшей степени способствует развитию мотивационной сферы ребенка или подростка. Потребность к саморазвитию становится неотъемлемой частью его жизни и при этом, что особенно важно в коррекционной работе, формируются четкие ценностно-мотивационные установки по отношению к природе, экологическим проблемам, характеру взаимодействия с природными объектами, а значит и по отношению к окружающим людям и социуму в целом [1].

Экспериментальная апробация использования метода проектно-исследовательской деятельности для социально-педагогической реабилитации и коррекции девиантного поведения детей и подростков проводится в условиях специального профессионального училища закрытого типа в республике Северная Осетия-Алания. Для контингента обучающихся в данном учебном заведении, наряду с типичными показателями педагогической запущенности (стойкая отрицательная мотивация к обучению, недостаточная сформированность вербально-логического мышления, навыков счета и правописания), характерны и такие поведенческие нарушения как, высокий уровень конфликтности, реакция отказа и оппозиции.

В разработке целей, задач, этапов и содержания используемого метода основной акцент сделан на создание условий для пробуждения личной заинтересованности ребят не только в конечном результате реализуемого экологического проекта, но и в самом процессе его достижения. Если эта деятельность для данной категории детей и подростков станет личностно значимой, то можно надеяться, что в их сознании начнутся процессы формирования внутренней мотивация любой другой социально положительной деятельности.

Изменение отношения к природе в ходе проектно-исследовательской деятельности в экспериментальных группах исследовались с помощью методик В. А. Ясвина и С Д Дерябо [3]. На начальном этапе для детей подростков, участвующих в эксперименте был отмечен относительно высокий уровень выраженности экологических установок прагматического характера и полное отсутствие экологических установок этического типа, то есть природа для них не представлялась объектом охраны. В процессе проектно-исследовательской деятельности у ребят начала проявляется тенденция к нарастающей экологической активности, все чаще возникало желание участвовать в природоохранной работе, в преобразовании безответственного отношения к природе у других людей. У большинства подростков наблюдалось пробуждение интереса к получению дополнительных экологических знаний, что свидетельствует о росте уровня когнитивной установки относительно их социоприродного окружения.

Авторы считают, таким образом, что введение метода экологической проектно-исследовательской деятельности в систему реабилитационной и коррекционной работы с девиантными детьми и подростками в условиях специальных профессиональных училищ закрытого типа, бесспорно, дает

положительные результаты, активизируя экологическое сознание ребят, способствуя развитию устойчивой внутренней мотивации познавательной деятельности, формирует социокультурные ценности и исправляет нарушения поведения по отношению к природному окружению, людям и обществу в целом.

Литература

1. Бобылева Л.А Калустянц К.А. Критерии и уровни сформированности экологической культуры школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности. // Вестник университета (Государственный университет управления), – 2014, – № 4. – С. 252–257.

2. Добрунова М. Н. Коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров // Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01. – Ярославль, 2008. – 24 с.

3. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Bobyleva L.A.

CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF CHILDREN AND TEENAGERS IN PROCESS OF ENVIRONMENTAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article presents questions about the potential and experience of use of the eco-oriented project and research activities in the correction of deviant behavior of children and teenagers.

Keywords: environmental education, project and research activity, deviant behavior of children and teenagers.

Бобылева Л.А.,

к.б.н., доцент,

доцент кафедры дошкольного и начального образования

bobial@yandex.ru

Северо-Осетинский государственный университет

им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены теоретическое обоснование и опыт реализации в общеобразовательной школе процесса формирования экологической культуры старшеклассников средствами туристско-краеведческой деятельности, как инновационной эколого-образовательной технологии.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, туристско-краеведческая деятельность.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования второго поколения, наряду с принципиально новыми подходами ко всем направлениям развития системы школьного образования, определяет новые требования и к результатам экологического образования школьников, что особенно важно в условиях нарастающего экологического кризиса в стране и мире [3].

Разработанная в рамках стандарта Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни направлена на:

- развитие экологического сознания, самоопределение в ценностно-смысловых установках устойчивого развития, понимание связи своей экологической культуры с национальной безопасностью государства, конкурентоспособностью отечественной экономики, здоровьем и качеством жизни населения;

- развитие личного опыта системного применения универсальных учебных действий – экосистемной познавательной модели – в жизненных ситуациях социализации;

- формирование опыта социального партнерства в решении проблем ресурсо- (энерго-) сбережения, здорового и безопасного образа жизни,

способности к рефлексии и оценке своей экологической культуры и экологической культуры окружающих людей [2].

Реализация названных задач предполагает поиск новых более продуктивных для современных условий эколого-образовательных технологий. С нашей точки зрения, к таким технологиям, в полной мере, следует отнести школьный экологический туризм.

Организация туристско-краеведческой деятельности в отечественном образовании имеет многолетнюю историю, которая подтверждает ее высокий педагогический потенциал и способность комплексно решать не только образовательные, воспитательные и развивающие задачи, но и формировать у подростков экологическую культуру и культуру здорового образа жизни. Кроме того, данная технология позволяет успешно реализовать в школьной практике принципы компетентного подхода, принципы экологизации и регионализации образовательного процесса, внедрять личностно-ориентированные методики, осуществлять экологическое, эстетическое, духовно-нравственное, патриотическое воспитание, создать условия для успешной социализации учащихся, расширения их личного опыта в решении природоохранных и других региональных задач, проявления интеллектуальной и физической самореализации.

Как показывает опыт одной из школ г. Владикавказа, педагогический коллектив которой избрал туристско-краеведческую деятельность в качестве одного из приоритетных направлений внеурочной деятельности учащихся, ее внедрение предполагает осуществления в школе целого комплекса организационных мероприятий (приобретение соответствующего инвентаря, создание тренировочных площадок, привлечение специалистов, работу с родителями и т.п.), разработку программно-методического обеспечения данной работы и плана ее выполнения.

В соответствии с целями туристско-краеведческой деятельности в школе, в ее программе выделены несколько направлений. Одно из них – культурно-познавательное, предполагает изучение истории, культуры, природно-климатических и экологических особенностей родного края. В его реализации, сосредоточенном на развитии у ребят всех возрастных ступеней интереса к познанию своей малой родины, используются самые разнообразные методические формы, средства и приемы. В их числе работа с наглядно-методическим материалом школьных специализированных кабинетов (географии, биологии, истории и др.), знакомство с фондами

школьной и научной библиотек, медиатеки, использование Интернет-ресурсов и т.п. Кроме того, проводятся просмотры документальных и научных видеоматериалов, встречи с интересными людьми; организуются экскурсии по городу, поездки в зоны экологического неблагополучия и в особо охраняемые природные территории республики, посещения краеведческих, зоологических, геологических и других музеев города. При этом большое внимание уделяется развитию у школьников исследовательских умений, проявления творчества и самостоятельности в разных видах познавательной (природоохранной, здоровьесберегающей, просветительской) деятельности [1].

Второе направление, практико-деятельностное, включает отработку школьниками элементарных туристских навыков и усвоение требований при выборе и разработке эколого-туристических маршрутов. Учебно-тренировочные занятия проводятся на базе хорошо обустроенного и оснащенного всем необходимым школьного военно-спортивного городка. На этом этапе, важной задачей руководителей, наряду с другими не менее значимыми, является формирование у ребят навыков экологических целесообразного и безопасного поведения в природе.

Наиболее интересными и ответственными, как для ребят, так и для руководителей, конечно же, являются сами туристические походы, во время которых не только закрепляются приобретенные знания и навыки, но, что более важно, происходят процессы становления личностных качеств детей и подростков, развиваются их эстетические чувства, формируется экологическое мировоззрение, вырабатывается культура безопасного и бережного общения с природой и людьми. Преодоление трудностей, ответственность за себя и окружающих закаляют характер, воспитывают гуманность и порядочность.

В рамках туристско-краеведческого направления в школе проводятся и другие мероприятия. Два раза в год, осенью и весной, проходят «туристско-краеведческие недели». Каждый день такой «недели», как правило, насыщен разнообразными тематическими конкурсами, олимпиадами, соревнованиями, смотрами, экскурсиями.

Большого усердия от ребят требует участие в борьбе за звания «лучшего знатока истории и культуры родного края», «лучшего географа», «лучшего эколога». Интересно проходят состязания по походной медицине, где требуется продемонстрировать не только знания правил оказания

первой помощи, но и опыт грамотного использования лекарственных растений, сбора грибов, ягод и других даров природы. Организуются смотр-конкурсы поделок из природного материала, конкурсы стенных газет, эмблем, плакатов, в которых с большим старанием, выдумкой и художественным творчеством ребята выражают свое отношение, впечатления и желания на туристские, краеведческие и экологические темы. Много волнений и радости вызывает у ребят организация конкурсов туристических и бардовских песен. В последний день «Недели» традиционно проводится туристско-спортивный праздник. В этот день все школьники становятся участниками личных и командных соревнований. Из множества спортивных состязаний самым важными считаются те, которые связаны с преодолением туристской полосы.

Все мероприятия проходят очень живо и эмоционально, погружают детей в атмосферу всеобщего оживления и радости, мобилизуют интеллектуальные и физические силы, развивают уверенность, стремление к самореализации и самовыражению, стимулируют к новым победам.

В программу туристско-краеведческой работы школы включены также мероприятия-акции, приуроченные к Дням защиты от экологической опасности: Дню птиц, Дню Земли, Дню здоровья, Дню окружающей среды и др. В летний период создаются экологические отряды старшеклассников, формируемых при поддержке Минприроды республики.

Авторы считают, таким образом, что использование в общеобразовательных учреждениях туристско-краеведческой педтехнологии доказывает ее высокую эффективность в развитии у подрастающего поколения интереса к познанию культуры, истории и природного разнообразия родного края, формировании у школьников экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, творческого мышления, ответственности за будущее природы и общества, и, несомненно, может быть рекомендована для более широкого ее внедрения в школьную практику.

Литература

1. Бобылева Л.А Калустянц К.А. Критерии и уровни сформированности экологической культуры школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности. // Вестник университета (Государственный университет управления), – 2014, – № 4. – С. 252–257.

2. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Новый статус школьного экологического образования в стандартах нового поколения //Вестник международной академии наук (Русская секция). Специальный выпуск. – 2012. - С. 190-193.

3. Проект Федеральных государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: – М., [2011]. http://fgos.isiorao.ru/upload/ :FGOS/FGOS_SPO.pdf

Bobyleva L.A.

DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE OF PUPILS BY MEANS OF TOURIST AND REGIONAL STUDIES

The article presents the theoretical basis and experience in implementing the process of formation of ecological culture of senior pupils by means of tourist and regional studies in comprehensive school as an innovative eco-educational technology.

Keywords: environmental education, ecological culture, tourist and regional studies.

Боженская И.С.,
аспирант,
bis_29@list.ru,
СОГПИ, г. Владикавказ

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ КАК ФАКТОР КОМФОРТНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Благоприятное эмоциональное состояние ребенка имеет большое значение для успешной педагогической деятельности. Это зависит от педагогических способностей учителя, которые мы должны сформировать в социокультурной среде педагогического вуза. Социокультурная среда вуза представляет собой часть вузовской среды и направлена на удовлетворение потребностей и интересов личности в соответствии с общечеловеческими ценностями.

Ключевые слова: социокультурная среда педагогического вуза, эмоциональное здоровье, студенты – будущие учителя, учащиеся младших классов, профессиональная подготовка.

В современном активно развивающемся информационном пространстве предъявляются дополнительные требования к системе образования, а именно к современному учебно-воспитательному процессу. Это находит отражение в личности учителя, в тех его качествах, которые необходимы для эффективного взаимодействия с обучающимися. Особое значение приобретает творческая активность учителя, тесно связанная с самосовершенствованием профессионализма деятельности и личности.

Что же такое личность? В психологии термином личность обозначается устойчивая система социально-значимых черт, характеризующих индивида как человека того или иного общества или общности. [2, с. 4]

Важно помнить, что свойства личности учителя могут быть содействующими или препятствующими достижениям педагогического результата, связанного с формированием личности обучающегося.

Начало обучения в школе совпадает с критическим для развития личности периодом. Новые социальные обязанности и новые лица отражаются на эмоциональном состоянии и на общем здоровье первоклассников. С

приходом в школу ребенок испытывает различные эмоциональные переживания: он радуется, что пришел в школу, но огорчается, что рядом нет, не только родителей, но и знакомых одноклассников, воспитателей. С каждым годом возрастает число детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому перед современными учителями стоит задача по разрешению проблемы компенсации эмоциональных нарушений у детей и своевременной ее коррекции.

Благоприятное эмоциональное состояние ребенка имеет большое значение для успешной педагогической деятельности, оказывает положительное влияние на его формирование. Оно способствует лучшему усвоению учебного материала и полноценному развитию личности.

Младший школьный возраст – период жизни, когда осуществляется формирование всех функциональных структур, определяющих потенциальные возможности взрослого человека пожизненно [М.М. Безруких]. Именно в этот период интенсивно развиваются физиологические и психические параметры человека, то есть формируется его здоровье.

Всемирная организация здравоохранения определила здоровье как состояние физического, социального, эмоционального, психического и духовного благополучия.

Психическое и социальное здоровье во многом определяется наличием психоэмоционального комфорта. Необходимость организации эмоционально комфортной и доброжелательной для жизни детей среды законодательно закреплена в Указе Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

Термин «эмоциональное здоровье» был впервые применён Л.В.Тарабакиной и определяется как составная часть психологического здоровья человека, обеспечивающая «...единство преходящего и непрерывного на основе функционирования уровней – ситуативно-ориентировочного, адаптационно-целевого, личностно-деятельностного; эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания...» [1, с. 44].

Понятно, что плохое самочувствие, вегетативные расстройства нервной системы и другие трудности в развитии отражаются на эмоциональном состоянии. Эмоциональные реакции как внешнее проявление внутреннего состояния ребенка выступают показателями благополучного или

затрудненного вхождения ребенка в новую социокультурную среду и принятие в ней определенной социальной роли. Эмоции являются важнейшей характеристикой детства, поэтому эмоциональное взаимодействие с окружающими людьми является для ребенка первичным и искренним.

Известный психолог Л. С. Выготский утверждал, что воспитание будет приносить ожидаемые плоды только тогда, когда оно сопровождается положительными эмоциями ребенка. Каждый взрослый знает эту истину, но часто нарушает ее [3, с. 56].

Ребенку 6–7 лет трудно объяснить свое эмоциональное состояние в силу возрастных особенностей, а учитель чаще всего не готов (не способен) вести с ребенком диалог по поводу его переживаний.

Младшие школьники находятся во власти эмоций жизни и эмоционального отношения ко всему окружающему, они легко воспринимают, запоминают, то, что окрашено эмоциональными переживаниями, вызывающие их интерес. Эмоции должны играть особую роль в обучении младших школьников, указывая на то, что «отношение психических сил у ребенка определяется, и господством чувств в его духе». Эмоциональный контакт, непосредственно-эмоциональное общение, в которое дети стремятся вступить с учителем, является самым ярким событием для любого первоклассника [1, с. 33].

В связи со сказанным, возникает необходимость поиска условий, обеспечивающих развитие эмоционального здоровья младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

В качестве системообразующих факторов личности профессионализма учителя нужно рассматривать психоэмоциональный результат, то есть, какую направленность он сумеет сформировать у своих обучающихся.

Еще в конце 20-х годов прошлого века исследования А. Коха показали, что чем младше дети, тем большее значение имеет уровень развития воображения и эмоциональных свойств личности учителя.

Все это зависит от педагогических способностей учителя, которые мы должны сформировать в социокультурной среде педагогического ВУЗа. Социокультурная среда ВУЗа представляет собой часть вузовской среды и направлена на удовлетворение потребностей и интересов личности в соответствии с общечеловеческими ценностями.

Современная социокультурная среда вуза является совокупностью условий, в которых осуществляется жизнедеятельность субъектов образовательного пространства и должна отвечать следующим требованиям:

- способствовать самореализации личности;
- способствовать удовлетворению потребностей, интересов личности;
- способствовать адаптации к социальным изменениям;
- выступать инструментом формирования ценностей и моделей поведения;
- определять перспективы развития организации.

Учитывая эти требования и полученные фундаментальные знания, студент – будущий учитель начальных классов должен будет обладать определенными педагогическими способностями, которые определяются как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности.

Б. М. Теплов особое внимание уделял включению в педагогические способности обязательных трех признаков:

1 Под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

2 Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;

3 Понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [2, с. 50].

В.А. Крутецкий рассмотрел разные точки зрения на содержание педагогических способностей и выделил следующие:

- дидактические (способность передавать учащимся учебный материал);
- академические (способность к соответствующей области науки);
- перцептивные (способность проникать во внутренний мир ученика);
- речевые (способность ярко и четко выражать свои мысли и чувства);
- авторитарные (способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащегося);
- педагогическое выражение (предвидение последствий своих действий);
- способность к распределению внимания [2, с. 52].

Важно помнить, что младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление. Они очень непосред-

ственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия.

Автор статьи считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты, что после рассмотрения этих педагогических способностей можно сделать вывод, что в функционирующих системах системообразующим фактором является результат педагогической деятельности. Именно совокупность способностей учителя является важнейшим фактором развития и формирования личности обучающихся.

Особенностью педагогической деятельности является то, что она осуществляется постоянно и результаты ее сказываются не сразу. Для реализации принципа «научи и не навреди» студент – будущий учитель начальных классов должен, прежде всего, уметь создавать атмосферу, в которой обучающийся будет чувствовать себя комфортно. Главная отличительная особенность деятельности учителя должна заключаться в том, что он обязательно должен опираться на знание психологии детей, так как педагогические способности проявляются во всех психоэмоциональных процессах человека – в особенностях его внимания, восприятия, наблюдательности, памяти, мышлении, воображении, в состояниях и свойствах личности. Эти знания, полученные в социокультурной среде педагогического вуза, позволят учителям в решении как педагогических, так и эмоциональных задач, возникающих во время педагогического процесса. Ведь именно формирование здоровой личности является главной задачей современного образования.

Литература

1 Кокаева И.Ю. Психоэмоциональное здоровье школьников и условия его сохранения в современной начальной школе – Владикавказ, Изд. СОГУ, 2009 – 75 с.

2. Кузьмина Н. В., Реал А. А. Профессионализм педагогической деятельности – СПб, 1993 – 263 с.

3 Сластенин В. А. и др. Введение в педагогическую профессию // Педагогика – 3-е изд. – М., 2009 – 538 с.

Bozhenskaya I.S.

EMOTIONAL HEALTH STUDENTS IN THE LOWER GRADES AS A FACTOR IN A COMFORTABLE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE TRAINING OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

Favorable emotional condition of the child is of great importance for successful teaching. It depends on the pedagogical abilities of the teachers that we need to form a socio-cultural environment of pedagogical University. Socio-cultural environment of the University is a part of the University environment and focused on the needs and interests of the individual in accordance with human values.

Keywords: socio-cultural environment of pedagogical University, emotional health, students – future teachers, students of Junior classes, professional training.

УДК 378.147

Борисова Л.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин ,
vbif1987@mail.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье раскрыта сущность понятия «педагогическая технология», приведены конкретные примеры модернизации традиционных (лекция, семинар) форм обучения. Подчеркнута необходимость инновационных интерактивных форм обучения.

Ключевые слова: педагогическая технология, интерактивные формы, лекция, семинар, практическая работа, дидактическая игра, компьютерные симуляции, разбор конкретных ситуаций.

Современный процесс инновационного развития общества предъявляет качественно иные требования к системе образования, обозначая необходимость более активного внедрения в образовательный процесс технологий, обеспечивающих адаптивность выпускников к новым условиям дея-

тельности, повышающих гибкость мышления и мобильность их поведения. В качестве научно-методического обеспечения востребованы рефлексивные, акмеологические технологии, влияющие на потребностно-мотивационную сферу, профессиональные качества, интеллект, систему компетенций будущих специалистов, актуализируя при этом их потенциальные возможности для перестройки сознания, способов самореализации в инновационных и проблемных ситуациях.

Понятие педагогическая технология широко употребляется в психолого-педагогическом сообществе, хотя трактовка термина совсем не однозначна, и в ряде научных работ даже оспаривается применение этого термина относительно образования. Другие, наоборот, выделяют общие признаки педагогической технологии: конкретность и диагностичность цели, признак структурности, признак оптимальности [3].

В документах ЮНЕСКО педагогическая технология определяется как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, составляющей своей задачей оптимизацию форм образования. В сборнике «Современные образовательные технологии» Г.К. Селевко подробно анализирует понятие педагогическая технология и отмечает, что оно может быть представлено тремя аспектами.

- процессуально-действенным: происходит осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств;

- процессуально-описательным: дается алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- научным: при этом педагогическая технология понимается как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирования педагогического процесса.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве набора правил, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. Согласно исследованиям Селевко Г.К., в образовательной практике понятие «педагогическая технология» употребляется на трех иерархических уровнях: общепедагогическом (технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведе-

нии, на определенной ступени обучения), частнометодологическом (совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках данного предмета, класса, учителя), локальном (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитания отдельных личностных качеств) [по Селевко].

Одним из требований оптимизации современного образовательного процесса в связи с переходом на новую компетентностную модель обучения является внедрение интерактивных способов обучения. В интерактивных формах обучения существенно меняются роли обучающего (вместо роли информатора – роль менеджера) и обучаемых (вместо объекта воздействия – субъект взаимодействия), а также роль информации (информация не цель, а средство для освоения действий и операций). Интерактивность – (от англ. interaction – взаимодействие (взаимодействующие друг с другом)).

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и умеют [4]. При этом совместная деятельность в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач.

Интерактивное обучение способствует объединению коллектива, стимулированию мотивации и интереса в области изучаемого материала, повышению уровня активности и самостоятельности, развитию критичности мышления, навыков взаимодействия, коммуникации, повышению самооценки.

В процессе такого обучения происходит равноправное межличностное взаимодействие всех его субъектов с целью моделирования жизненных си-

туаций, совместного решения проблем. Интерактивность исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим.

При этом, взаимодействие может быть, как непосредственно с людьми, так и через диалоговые тексты в сети интернета или в электронной библиотеке, чате. Педагог при этом выступает как тьютор, фасилитатор (фасилитация – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия), один из равных участников образовательного процесса.

Технологии интерактивного обучения могут быть как имитационные, предполагающие воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе, так и не имитационные, которые построение моделей изучаемого явления или деятельности не предполагают.

Реализуя требования ФГОС, преподаватели чаще всего применяют в учебном процессе инновационные виды деятельности: ролевые и деловые игры, тренинги, разбор конкретных ситуаций, компьютерные симуляции, групповые дискуссии.

Но следует иметь в виду, что и традиционные лекции и семинары, при соответствующих условиях, могут быть интерактивными и решать все поставленные перед современным образованием цели.

Самой распространенной формой обучения в Вузе является лекция.

Слово «лекция» обозначает «чтение», это форма обучения, в условиях которой преподаватель системно и последовательно излагает и объясняет учебный материал по целой теме. Студенты слушают, записывают, в отдельных ситуациях задают вопросы.

По дидактическим целям различают следующие виды лекций: установочная, обзорная, текущая, заключительная.

Ведущими принципами при проведении лекций являются: научность, проблемность, систематичность, доказательность, сочетание обучающих, воспитывающих, развивающих функций, учет особенностей аудитории, сочетание теории и практики, логики изложения с импровизацией.

В методике проведения лекции четко выделены её этапы и действия педагога

1. На этапе подготовки:

- проверить состояние аудитории (свет, доска, воздух, рабочие места);
- написать на доске тему, план, по необходимости термины;
- разместить наглядные пособия.

2. В начале лекции

- сообщить тему и мотивировать значение;
- четко выделить цель занятия.

3. В ходе лекции

- ясно и четко излагать мысли;
- дать возможность записать;
- выделять каждый вопрос плана;
- в каждом вопросе вычленять главное (для запоминания) и второстепенное для иллюстрации);
- четко проговаривать термины;
- чувствовать реакцию аудитории;
- после каждого опроса плана использовать обратную связь.

4. В заключении:

- сделать выводы, дать задания по закреплению, сообщить литературу для самоподготовки;

- обратим внимание на способы активизации проведения лекции. Это могут быть телелекции (средствами тсо с комментариями), лекции вдвоем (диалог двух преподавателей), лекция-провокация (с заранее запланированными ошибками), лекция – конференция (заслушивание сообщений по заранее поставленной проблеме с последующими уточнениями педагога), лекция – консультация (по типу вопрос-ответ, дискуссия);

- среди практических форм организации обучения, предполагающей самостоятельную работу студентов с дидактическими средствами по заранее сформулированным педагогом вопросам и заданиям, наиболее применим семинар. в процессе семинара идут выступления обучающихся, обсуждение сообщений. Под руководством преподавателя делаются обобщающие выводы и заключения. Роль преподавателя в тщательном планировании вопросов, подбор литературы, в управлении процессом обсуждения.

Дидактическая цель семинара: углубление, систематизация, закрепление, контроль знаний.

В зависимости от способа проведения выделяют следующие виды семинаров: семинар-беседа, когда студенты готовятся все по всем вопросам плана; семинар-заслушивание, когда происходит обсуждение выступлений предварительно распределенных докладов; семинар-диспут отличается обсуждением проблемы с целью установления достоверного решения.

Структура семинара хорошо прописана в педагогической литературе и рекомендована в таком виде:

1. Вводное слово педагога.
2. Выступление основного докладчика.
3. Выступления по докладу.
4. Обобщение результатов педагогом.

Обозначим некоторые способы активизации работы студентов на семинаре:

1. Четко определить серию вопросов для обсуждения.
2. Не навязывать свою точку зрения.
3. Не «заикливаться» на одном вопросе, вести диалог в нужном вам русле.
4. Не спешить с выводами и обобщениями.
5. Полезно поддержать прямо противоположные точки зрения (метод созидательной конфронтации).
6. Иногда применим метод инцидента (подбросив необычную проблему, неординарный случай).

Практическое занятие – это форма организации обучения, позволяющая выявить, как студенты умеют применять полученные знания на практике, насколько они овладели необходимыми компетенциями, главными компонентами деятельности. В процессе выполнения профессиональных заданий студент обосновывает принятые решения, что позволяет установить уровень усвоения теоретических положений, т.е. одновременно с проверкой умений осуществляется проверка знаний.

При организации интерактивной деятельности следует помнить, что: в педагогике, по мысли К.Д. Ушинского, передается не опыт (технология), а мысль, выведенная из опыта; "чужой" опыт каждый должен "пропускать через себя" (через психику, сложившиеся взгляды, способы деятельности) и вырабатывать свой метод, в наибольшей степени соответствующий уровню своего личностного и профессионального развития.

Эта форма используется при изучении общеобразовательных и специальных дисциплин, при выполнении курсовых и дипломных проектов, при прохождении производственной практики. Дидактическая цель – формирование у обучаемых профессиональных умений, навыков, необходимых для последующего обучения.

Содержание практических работ составляют:

- изучение нормативных документов;
- анализ производственной документации;
- принятие управленческих решений;
- анализ служебно-производственных ситуаций;
- разработка технологической документации.

Методистами рекомендована следующая структура проведения занятий:

1. Сообщение темы и цели работы.
2. Актуализация теоретических знаний, необходимых для работы.
3. Сообщение алгоритма работы.
4. Проведение практической работы.
5. Обобщение и систематизация результатов в виде таблиц, графиков, постановлений.
6. Подведение итогов занятия.

В качестве примера интерактивного практического занятия можно порекомендовать проведение практическое занятие в виде работы «Профессиональной мастерской».

Этап подготовки:

1. Создание индукторов. Индуктор – это карточка, на которой записываются отдельные слова, предложения, рисунки, отрывки текста, которые будут инициировать деятельность студентов.

2. Создание преподавателем собственного проекта, в котором отражается правильный способ решения проблемы.

3. Подготовка средства для самостоятельной работы (бумага, фломастеры, клей и т.д.).

Этап проведения:

1. Сообщается тема, актуализируется проблема, над которой будет происходить работа.

2. Студентам предлагается первый индуктор (одно слово или одно предложение или один рисунок), всего рекомендуется предлагать не больше трех индукторов.

3. Потом происходит работа в подгруппах. Для чего всех студентов делим на подгруппы по 5–6 человек. Каждая подгруппа должна представить возникшие ассоциации в виде схемы, рисунка, рассказа, кластера и т.д. На работу уходит примерно 15 минут.

4. Представление работы подгрупп.

5. Парное конструирование. Каждая пара получает набор индукторов (это могут быть тексты, определения, графические материалы, статистика) и перечень вопросов, на которые должны ответить пары, по окончании работы.

6. Социоконструирование. Работа по подгруппам, цель каждой подгруппы предложить на основе парных решений свой проект, связанный с поставленной проблемой.

7. Презентация. Каждая подгруппа представляет свой вариант решения проблемы. Никаких исправлений и прерываний в процессе выступления не рекомендуется, даже если преподаватель видит, что у студентов ошибка.

Итоговый этап:

1. Обсуждение результатов, резюме и консультация мастера (преподавателя).

2. Рефлексия. Студенты рассуждают, что получилось у нас, что не получилось. Кому особенно хотим выразить благодарность.

Дидактическая игра – форма организации обучения, осуществляемая по специально разработанному сценарию и правилам, максимально опирается на самоорганизацию обучающихся, воссоздает или моделирует опыт профессиональной деятельности и человеческого общения. Ролевая – исполнение участниками определенных ролей с целью решения или проработки определенной ситуации, деловая – имитация различных аспектов профессиональной деятельности, социального воздействия.

Можно говорить о нескольких видах игр. Ролевые игры различаются по содержанию (отражение труда взрослых, общественной жизни); по организации (индивидуальные, групповые коллективные); по виду (сюжетные, драматизация).

Рекомендации по проведению игр на различных её этапах сводятся к следующему:

1. Введение в игру – участников знакомят со смыслом, целями и задачами проводимой игры, общим регламентом, осуществляют консультирование и инструктаж.

2. Выявление одной или нескольких проблем. Студенты уточняют информацию. Обсуждают задание. Выявляют проблемы.

3. Уточнение целей конечного результата.

4. Выбор рабочих групп. Участники анализируют предлагаемую ситуацию, осуществляют диагностику, формируют и ранжируют проблемы, договариваются о терминологии.

5. Выполнение комплекса упражнений, направленных на формирование навыков и развитие умений делового взаимодействия. Задача преподавателя сводится к подбору нужных типов упражнений – трансформационных, постановочных, имитационных и организации тренировки студентов на учебных занятиях.

6. Планирование.

7. Принятие решения. На данном этапе происходит обсуждение методов проверки принятых гипотез («мозговой штурм»); выбор оптимального варианта; определение способа представления результата; сбор информации – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты.

8. Проведение деловой игры.

9. «Выход» из игры

10. Аналитико-корректирующий этап предусматривает демонстрацию результатов использования деловой игры, коррекцию операциональных средств игровой деятельности и оценку результатов работы.

11. Создание портфолио.

12. Итогово-обобщающий этап подразумевает анализ ошибок, сложностей. Обсуждение результатов, разработку стратегий дальнейшей деятельности

Примером может послужить проведенная автором игра «Карусель». Студенты подбирают материал по определенной тематике. У каждого своя часть материала. Выступая, они дополняют друг друга. Когда информация оказывается в полном виде, студенты обсуждают материал по проблеме, перерабатывают полученную информацию, устанавливают взаимосвязи явлений, фактов. Вся игра проходит в форме «конструктивного диалога».

Близки к игровому оформлению компьютерные симуляции. Эта форма организации образовательного процесса, которая позволяет «обучаться действием» в условиях, которые способствуют немедленному практическому применению навыков при выполнении их профессиональных обязанностей. Возможность проходить симуляцию уровень за уровнем поддерживает постоянный интерес и живую заинтересованность обучаемого пройти гораздо более длительные циклы профессиональной деятельности. Обучаясь с помощью компьютерной симуляции, студент все время должен

делать «хоть что-то», пусть даже это «что-то» будет абсолютно неправильным.

Компьютерные симуляции могут принимать самые разнообразные формы: от квазилинейных курсов, в которых студент делает выбор одного из нескольких предложенных вариантов, до многоуровневых сценариев со сложной интригой, когда симуляция становится больше похожей на приключенческий или детективный художественный фильм. Компьютерные симуляции содержат в себе все необходимое, чтобы стать увлекательным опытом для обучающихся и мотивировать их на получение новых знаний. Симуляции, подобно большинству компьютерных игр, предлагают одновременно достаточную долю реализма, чтобы можно было чему-то научиться, и одновременно – четко выраженный элемент соревновательности. Они могут предлагать совершенно новые, нелинейные варианты развития событий, оставляя у обучающегося чувство, что это именно он, а не тренер-педагог, держит ситуацию под контролем.

Среди инновационных способов получил распространение интерактивный метод разбор конкретных ситуаций (кейс-технология).

«Родиной» данного метода, являются Соединенные Штаты Америки, а более точно – Школа бизнеса Гарвардского университета. В России применять кейс метод в обучении стали в 80-х гг., сначала в МГУ, а затем в академических и отраслевых институтах, позднее – на специальных курсах подготовки и переподготовки. «Кейс метод позволяет демонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий. Он «позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации». «Хороший "кейс", как правило, учит искать нетривиальные подходы, поскольку не имеет единственно правильного решения.

Остановимся на основных характеристиках «кейс-стади»:

- возможно участие максимального количества людей в их изучении, выяснении иных точек зрения, сравнении различных взглядов и принятии решений;

- минимальная степень зависимости обучаемых друг от друга;
- наличие у каждого права на правильные и неправильные ответы;
- использование фактических организационных проблем.

Этот метод способствуют развитию многих компетенций:

- аналитических, так как формируются умения классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично.

- коммуникативных, так как приобретается навык вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, составлять краткий, убедительный отчет.

- социокультурных, ведь в ходе обсуждения ситуаций вырабатываются умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя.

- рефлексивных, так как участие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного.

Конечно, в подборе ситуаций необходимо большое мастерство педагога. Автору статьи приходилось присутствовать на занятии по психологии, где молодым практикантом был включен игровой момент «Станем Умными». Смысл заключался в том, чтобы потренировать внимание детей. В зависимости от текста, они должны были показать насколько они внимательны и выражать свое согласие или несогласие к тексту (согласен – хлопай на уровне подбородка, не согласен – за спиной). Но содержание текста вызывает большой вопрос, хотя взят он из официального журнала «Педсовет». Например:

Чтобы стать умным, надо много читать,

Чтобы стать умным, надо больше ворчать.

Чтобы стать умным, с уроков сбегай!

Чтобы стать умным, из рогатки стреляй!

Далее не все так безобидно, потому, что кроме «режим соблюдай», «кроссворды решай», есть здесь строчки «сигареты кури», «лбом бейся о стены», «пей больше пива» и «прогуливай школу»[5]. Соотношение положительных высказываний и отрицательных явно в сторону отрицательных.

В рамках нашей статьи нет возможности охарактеризовать все возникающие способы обучения, но отметим, что их объединяет наличие атмосферы творчества, для поддержания которой при проведении занятий необходимо:

- воздерживаться от оценок происходящего;

- устранять внутренние препятствия творческим проявлениям;

- давать возможность умственной разминке;
- поддерживать живость воображения;
- повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия всего окружающего [2].

А интерактивными могут быть как хорошо зарекомендовавшие себя традиционные занятия, так и инновационные, предложенные современной педагогикой.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: раскрыта сущность некоторых интерактивных технологий и приведены конкретные примеры из опыта деятельности преподавателя.

Литература

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.– 256 с.

2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках . – М. Арена. 1994. – 222 с.

3. Мельникова Л.А. Рефлексивное управление качеством образования как фактор развития образовательного учреждения // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, – 2012.– № 3.

4. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.

5. Целоусова Е.В. Игровой момент на детском празднике «Станем умным» //Педсовет. – №7. – 2015.– С.21

Borisova L. N.

TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

In article the essence of concept "pedagogical technology", specific examples of the modernization of traditional (lecture, seminar) forms of learning. Emphasized the need for innovative interactive forms of learning.

Keywords: educational technology, interactive forms, lecture, seminar, practical work, didactic game, computer simulation, case studies.

Буракова Е.М.,
директор Русского интеллектуального центра,
заместитель председателя Конгресса русских общин РМ
по вопросам образования и науки,
burakova@krorm.ru,
г. Кишинёв, Республика Молдова

О НЕОБХОДИМОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ФОРМ ОТБОРА АБИТУРИЕНТОВ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В статье предложен новый подход к подготовке и отбору иностранных студентов из стран СНГ для обучения в вузах России. Ведущая роль в этом процессе, по мнению автора, должна принадлежать самим вузам.

Ключевые слова: экспорт, услуги, образование, российская система высшего образования, мировой рынок образовательных услуг, экспорт образования, модернизация образования.

Глобализация и информатизация мирового образовательного пространства предоставляет молодёжи из стран СНГ неограниченные возможности в сфере высшего образования. Однако, как свидетельствуют наши наблюдения, лёгкость поступления в зарубежный университет без вступительных испытаний приводит к существенному снижению уровня подготовки абитуриентов к обучению в выбранном вузе, в частности российском. Между тем, подготовка к специальным отборочным испытаниям для иностранцев, различные формы конкурсов по профилирующим предметам, организованные вузом, могли бы не только способствовать повышению уровня подготовки потенциальных студентов, но и служить своеобразной рекламой самого университета.

Автор настоящей статьи с 1994 года руководит Подготовительными курсами для поступающих в российские вузы, а с 2003 года возглавляет Русский интеллектуальный центр – общественную организацию, основной целью которой является пропаганда российского образования и внедрение российских образовательных программ в Молдавии. Русский интеллектуальный центр широко известен своими конкурсами и олимпиадами, моло-

дѣжными и методическими проектами. Двадцатилетний опыт работы со старшеклассниками, стремящимися поступить в российский вуз, позволяет предложить некоторые варианты участия российской высшей школы в подготовке и отборе своих будущих иностранных студентов.

По мнению экспертов ЮНЕСКО, обучение иностранных граждан становится одним из наиболее прибыльных видов экспорта. Российские вузы имеют реальную возможность восстановить свой международный авторитет и стать ведущим игроком на международном образовательном рынке.

Когда-то Советский Союз прочно занимал 3-е место в мире после США и Великобритании по количеству иностранных студентов. В 1991/1992 академическом году в СССР учились 10,8% всех иностранных студентов, обучавшихся за рубежом, что в количественном отношении равнялось 126,5 тыс. человек (из них 89,3 тыс. человек обучались в вузах РСФСР) [1, с. 23, с. 31]. После распада Советского Союза количество иностранных учащихся в российских вузах резко сократилось.

О необходимости расширения экспорта российских образовательных услуг всерьѣз заговорили в 2002 году, когда Президентом России В.В. Путиным была подписана «Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях».

«В интересах России – эффективное использование имеющегося образовательного потенциала, являющегося также одним из весьма значимых национальных экспортных ресурсов», – говорится в Концепции.

Уже «в 2011/2012 уч. г. в России обучалось по очной форме около 125 тыс. иностранных студентов. Из них, из стран дальнего зарубежья, то есть «настоящих» иностранцев, оказывается чуть больше половины – примерно 51%» [2]. По оценке Центра социологических исследований Министерства образования и науки РФ, доля иностранных граждан, обучающихся в вузах РФ в 2011/2012 уч. г., составила 3% в общемировом контингенте иностранных студентов [1, с. 354]. И Россия по этому показателю занимает 8-е место.

США по-прежнему стоит на первом месте по числу иностранных студентов, на втором – Великобритания, далее следуют Германия и Франция, причѣм в двух последних странах обучение иностранцев бесплатное.

Экономическую выгоду от обучения иностранцев, в том числе и от бесплатного обучения, давно поняли многие страны. США ежегодно выделяет до 6 млрд долларов на субсидии, гранты и стипендии для обучения

иностранных граждан в своих колледжах и университетах. При этом американская экономика получает в качестве совокупной прибыли, включая расходы иностранных студентов на проживание в США, сумму в 3,5 раза больше затраченной – около 22,1 млрд долларов. А «доходы России от обучения иностранных граждан оцениваются экспертами менее чем в 1% от финансовых показателей мирового рынка образования» [2].

С экономической точки зрения, «ненастоящие» иностранцы из ближнего зарубежья приносят в бюджет государства, в котором учатся, не меньше доходов, чем иностранцы «настоящие». По данным Центра социологических исследований Минобрнауки РФ, более половины студентов из СНГ учатся в российских вузах платно, при этом доходы от их проживания в стране в 1,8 раза превышают общую сумму оплаты за обучение. Сумма ежегодных расходов иностранных граждан на учебу и проживание в России, по подсчетам экспертов Минобрнауки РФ, оценивается примерно в 972,1 млн долларов, при этом собственно оплата за обучение составляет 44,7 процента этой суммы, остальное – расходы на проживание, питание, транспорт, досуг и прочее [1, с. 358].

Таким образом, привлечение в российские вузы абитуриентов из ближнего зарубежья выгодно экономически, вне зависимости от того, на какую форму обучения – бюджетную или контрактную – они поступают. А демографические и геополитические последствия образовательной миграции в Россию выходцев из стран СНГ трудно переоценить.

Однако на протяжении 15 лет большинство российских вузов весьма неохотно допускали к общему конкурсу абитуриентов из СНГ, за это время успешно освоивших вузы Европы и Америки. Только после того как в июле 2010 г. была принята новая редакция Федерального закона №99-ФЗ «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом», а ссылки на этот Закон внесены в Порядок приёма граждан на обучение по программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры, наши «ненастоящие» иностранцы получили право на участие в общем конкурсе.

Но большинство жителей СНГ ничего не знают о возможностях самостоятельного поступления в российские университеты на бюджетные места. Эта информация особо не афишируется ни самими вузами, ни Россотрудничеством. Многие абитуриенты и их родители убеждены, что един-

ственная возможность для граждан СНГ учиться бесплатно в России – это получение государственной стипендии («квоты»).

В масштабном исследовании Фонда «Наследие Евразии» анализируются способы поступления в российские вузы граждан всех Новых независимых государств (ННГ), включающих страны СНГ и Балтии, а также Грузию. По результатам исследования сделаны выводы, свидетельствующие о том, что «поступление на места, финансируемые российским бюджетом, как правило, связано с распределением квот различными структурами. Единого механизма поступления не существует, участниками процесса (абитуриентами и их родителями, вузами и организациями) используются различные схемы. Непрозрачность и ситуативность ряда схем приводят:

- к трудностям формирования учащимися в ННГ долгосрочных стратегий по подготовке к поступлению в российские вузы;
- к появлению возможностей непрозрачного распределения бюджетных мест...» [3, с. 123]

В Молдавии единственным официально заявленным критерием отбора претендентов на государственные стипендии являются школьные оценки. При желании можно было бы легко обеспечить прозрачность проведения конкурса, основанного на этом критерии, но такое желание, очевидно, отсутствует у большинства «участников процесса», не говоря уже о том, что школьные оценки далеко не всегда объективно отражают реальный уровень подготовки абитуриента. Это уже не первый год подтверждается неприятным конфузом: не всем кандидатам-отличникам, получившим квоту весной, удаётся летом выдержать лицейские выпускные экзамены, а значит – стать студентами без документа о среднем образовании они не могут, хотя места для обучения в российских вузах им уже выделены.

Ситуация в Республике Молдова полностью соответствует выводу, сделанному авторами исследования учебной миграции из стран СНГ и Балтии: «Поступление в российские вузы на бюджетные места зачастую зависит от наличия связей и удачи, а не является результатом целенаправленных усилий абитуриента по подготовке к поступлению в конкретный вуз» [3, с. 129].

Старшеклассников, готовых участвовать в общем конкурсе, становится год от года всё меньше. Уровень образования в Молдавии снизился настолько, что выпускники лицеев не могут конкурировать на равных со своими российскими сверстниками. При этом мотивация к дополнитель-

ной подготовке по российским программам у большинства молодых людей отсутствует, поскольку на успех в конкурсе на получение государственной стипендии эти знания никак не влияют, а о возможности самостоятельного поступления в российский вуз на бюджетную форму обучения они не информированы.

Таким образом, существующий механизм поступления в вузы на бюджетные места не только лишает российскую высшую школу притока молодёжи, стремящейся к обучению в России, но и приводит к существенному снижению уровня образования в среде российских соотечественников, проживающих за рубежом.

Вряд ли изменит сложившуюся ситуацию и открытие зарубежных пунктов приёма ЕГЭ. Успешно сдать российский государственный экзамен одновременно с национальными выпускными экзаменами, причём без той массивной подготовки, которую в течение 10–11 класса получают все российские школьники, под силу единицам. Для того чтобы среднестатистический школьник из ближнего зарубежья превратился в удовлетворяющего российским требованиям абитуриента, необходим простой и понятный механизм подготовки, а также доступный способ поступления в российские вузы, основанный на результатах этой подготовки.

Ведущие университеты, заинтересованные в том, чтобы к ним попадали хорошо подготовленные иностранные студенты, несомненно, могут повлиять на этот процесс.

Снова обратимся к предложениям авторов исследования учебной миграции с точки зрения перспектив для России: «Способы поступления, связанные с предоставлением грантов, используются крайне редко. Представляется, что создание подобного механизма со стороны России... могло бы стать перспективным методом привлечения в нашу страну талантливых учащихся... Опыт проведения олимпиад также может быть использован для корректировки механизма распределения грантов» [3, с. 135].

В течение многих лет Русский интеллектуальный центр добивается внедрения этой формы отбора одарённой молодёжи в вузы России. За последние три года произошли серьёзные сдвиги в этом направлении: большое количество ребят из Молдавии – победителей олимпиад Санкт-Петербургского университета и Высшей школы экономики – стали студентами этих престижных вузов.

Высшая школа экономики – первый вуз, сделавший шаг навстречу абитуриентам из ближнего зарубежья. В Межрегиональной олимпиаде школьников НИУ-ВШЭ молдавские школьники участвуют с 2011 года. Если на первую олимпиаду большинство ребят попали случайно, то к следующим испытаниям готовились уже серьёзно, изучая обществознание, экономику, право, историю России и другие предметы, отсутствующие в молдавской программе. Однако добиться успеха по предмету, который изучаешь самостоятельно или на вечерних курсах, конкурируя при этом с десятками тысяч хорошо подготовленных российских школьников, крайне сложно. И в 2013 году руководство НИУ-ВШЭ приняло мудрое и гуманное решение – проводить для зарубежных школьников отдельную олимпиаду, чтобы они состязались друг с другом, а не с россиянами.

Международная олимпиада молодёжи привлекает с каждым годом всё больше участников, которые легко могут найти на сайте вуза материалы для подготовки к этому необычному состязанию.

В октябре 2015 года Московский физико-технический институт объявил физико-математическую олимпиаду для иностранцев Phys-tech.International и также предлагает на сайте лекции для подготовки к этому состязанию.

В июне 2015 года состоялся первый выпуск в Заочной школе материаловедения НИТУ МИСиС. Школьники из Молдавии оказались самыми активными участниками нового образовательного проекта, основанного на дистанционном обучении.

Считаем, что благодаря развитию дистанционных технологий возможности влияния российской высшей школы на зарубежных русскоязычных школьников безграничны. Распространение в среде молодых российских соотечественников из ближнего зарубежья гуманитарных знаний, в том числе по истории России, философии, праву, – это не только подготовка (и отбор) будущих мотивированных и профессионально ориентированных студентов, но и совершенствование условий для становления и формирования личности обучающегося на основе российских культурных традиций и ментальных ценностей.

Целенаправленные занятия математикой и естественнонаучными дисциплинами по программам российской школы под руководством лучших вузовских преподавателей также могли бы не только способствовать повышению образовательного уровня зарубежных русскоязычных школьни-

ков, но и продемонстрировать преимущества и концептуальные отличия российского образования.

Хотя сейчас обучение и называют образовательной услугой, в России принято рассматривать Школу, в первую очередь, как общественный институт по формированию мировоззрения подрастающего поколения. Это в полной мере можно отнести и к высшей школе, которая может оказывать влияние не только на своих уже состоявшихся студентов, но и на потенциальных абитуриентов, проживающих за рубежом.

А механизм превращения воспитанных на основе российских культурных традиций и моральных ценностей и обученных по российским программам иностранных абитуриентов в приносящих экономическую выгоду государству иностранных студентов может быть позаимствован из правил приёма в вузы обычных российских выпускников. Победа в олимпиаде, включённой в Перечень Министерства образования и науки РФ, даёт им право на внеконкурсное поступление или на 100 баллов по соответствующему предмету. Те же льготы можно было бы предложить и победителям олимпиад для зарубежных школьников. Большинство из них, являясь российскими соотечественниками, имеют право поступать на бюджет на основании внутренних вступительных испытаний вуза. Для этого только необходимы некоторые дополнения в «Порядок приёма на обучение по образовательным программам высшего образования», утверждаемый ежегодно Приказом Министерства образования и науки РФ. В проекте документа «Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020» записано: «Повышение доли экспорта образовательных услуг в российском ВВП предполагает формирование механизмов и условий для продвижения российского образования на основе... модернизации нормативно-правовой базы, регламентирующей экспорт образовательных услуг, в том числе правил приема иностранных учащихся» [4, с.102].

Полагаем, что правила приема иностранных учащихся, в том числе и «Порядок отбора иностранных граждан и лиц без гражданства на обучение в пределах установленной Правительством Российской Федерации квоты», действительно, нуждающиеся в «модернизации», не могут быть одинаковыми для всех категорий иностранцев.

Поскольку абитуриенты из ближнего зарубежья, хорошо знающие русский язык и до сих пор тяготеющие к российскому образованию, составляют почти половину всех обучающихся в России иностранцев, ло-

гичным было бы уделить особое внимание формам и способам привлечения их в российские вузы, используя для этого образовательный потенциал самих вузов, а также усиливая роль этих вузов в отборе своих будущих студентов.

Для увеличения притока в высшие учебные заведения Российской Федерации хорошо подготовленных абитуриентов из стран ближнего зарубежья считаем необходимым:

1) расширить сеть бесплатных дистанционных курсов ведущих российских университетов для зарубежных старшеклассников;

2) предусмотреть в «Порядке отбора иностранных граждан и лиц без гражданства на обучение в пределах установленной Правительством Российской Федерации квоты...» механизм обеспечения открытости распределения бюджетных мест и учёта индивидуальных достижений учащихся, особенно в конкурсах и олимпиадах российских вузов;

3) распространить опыт проведения специальных олимпиад для молодежи из стран СНГ на все школьные дисциплины;

4) предусмотреть в «Порядке приёма на обучение по образовательным программам высшего образования...» предоставление вузам права учитывать победы в этих олимпиадах зарубежных российских соотечественников, участвующих в общем конкурсе;

5) через российские и зарубежные СМИ, а также через сайты российских вузов информировать российских соотечественников, проживающих за рубежом, об их праве участвовать в общем конкурсе на бюджетное обучение;

6) предоставить ведущим российским университетам право преимущественного приема на обучение за счет средств федерального бюджета иностранных граждан и соотечественников, проживающих за рубежом, в первую очередь, отличившихся на олимпиадах, организованных вузом, или успешно окончивших заочную школу данного вуза.

Автор считает, что предложенный в статье новый взгляд на проблему экспорта российских образовательных услуг и анализ причин падения образовательного уровня российских соотечественников, проживающих за рубежом, а также предложения по увеличению притока в высшие учебные заведения Российской Федерации абитуриентов из стран ближнего зарубежья могут быть полезны, в частности, и при реализации Концепции «Русская школа за рубежом», подписанной Президентом России В.В. Путиным 4 ноября 2015 г.

Литература

1. Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Выпуск 4. Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – 360 с.

2. Краснова Г.А. И снова об экспорте российского образования // Независимая газета, 2014, 23 апреля. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ng.ru/science/2014-04-23/12_education.html (дата обращения: 15.11.2015).

3. Учебная миграция из стран СНГ и Балтии: потенциал и перспективы для России. / Под ред. К.А. Гаврилова, Е.Б. Яценко. – М.: Фонд «Наследие Евразии», 2012. – 207 с.

4. Приглашение к дискуссии. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. // Вестник международных организаций. 2010. № 1(27). С. 96–106

Burakova E.M.

THE NEED TO MODERNIZE FORMS SELECTION OF ENTRANTS FROM NEIGHBORING COUNTRIES TO STUDY AT RUSSIAN UNIVERSITIES

This paper proposes a new approach to the preparation for university entrance and selection of foreign students from the CIS countries to study in Russian universities. The leading role in this process, according to the author, should belong to the universities themselves.

Keywords: export, services, education, Russian system of higher education, world market of educational services, export of education, modernization of education.

Васягина Т.Н.

кандидат социологических наук, доцент,

nv_osipova@mail.ru,

МАИ, г. Москва

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена ключевой проблеме образования – формированию личности, а также анализируется проблема инвестиций в гуманитарную составляющую образования.

Ключевые слова: образование, гуманитарная составляющая образования, школьник, высшая школа, студенты, молодежь, формирование, личностно-деятельностный подход.

Процесс социализации, вхождения молодежи во взрослую жизнь, происходит в обществе на двух уровнях: частном и государственном. Как известно, социализация может быть отклоняющейся, запаздывающей, форсированной, десоциализацией и ресоциализацией. Социализация варьируется по стилям жизни и связана с социальной стратификацией. Результатом успешной социализации является личность.

Как без личности нет активной социокультурной среды, так и без культуры и общества нет личности. Личность является не только создателем культуры и определенной системы общественных отношений, но и их главной целью.

В союзе с «частными» государство применяет свои средства для социализации, то есть сохранения общества, повышения его безопасности, предотвращения энтропии. На первом этапе социализации ребенок проходит обучение и воспитание преимущественно в семье, где он усваивает определенные модели, эталоны, нормы и правила поведения.

Далее включается институт образования, который является не только важнейшим сектором экономики государства, но и, будучи относительно самостоятельным институтом, оказывает решающее воздействие на развитие и самочувствие общества [5, с. 17].

По результатам социологических исследований, проводимых в РФ в начале XXI века, примерно каждая третья молодая семья готова уделять

воспитанию детей до 5 минут в день (более 20%) или от 5 до 15 минут в день (16%). Но российский бизнес на выборах устами кандидата в президенты М.Д. Прохорова агитировал за 60-часовую рабочую неделю и постоянно поднимает вопрос о необходимости увеличения пенсионного возраста бабушек и дедушек [22, с.4].

Возможна ли в этих условиях переориентация образования на бизнес как основного заказчика профессиональных кадров, так как известно, что потребности бизнеса достаточно конъюнктурны и сиюминутны, а формирование личности – процесс долгосрочный, реализующийся в результате взаимодействия бизнеса власти и общества?

Очевидно, что образование следует рассматривать, прежде всего, как объект социальной ответственности государства. Чтобы образование не превратилось исключительно в товар и «услугу», а сохранило свою гуманистическую, нравственно-духовную составляющую, необходимо соблюдать баланс интересов основных субъектов и заказчиков образовательного поля: это и субъекты образовательного сообщества, и государство, и бизнес, и рынок труда, и общество, и семья [5, с. 18–19].

Воспитание личности на государственном уровне требует долгосрочной системы мер. Обеспечение социально-экономического, политического и культурного развития России, формирование у молодых граждан патриотизма и уважения к истории и культуре Отечества, к другим народам, соблюдение прав и свобод человека и гражданина – это те задачи, которые должна отражать стратегическая линия государства в области социального и гуманитарного образования.

На постсоветском пространстве в условиях понижения доходов подавляющей части населения и увеличения бедности, когда обособленный индивид ориентируется, прежде всего, на зарплату, возрастает духовная дезориентация, усиливаются разного рода социальные патологии. Откровенное предвыборное политическое мошенничество, фальсификация истории, смещение интереса с политики в интересах личности к манипулированию массами стало характерной чертой современной жизни. В этих условиях слабостью государственной политики в сфере образования стремятся воспользоваться сомнительные политические субъекты. Они втягивают молодых людей из бедных семей в различные социальные конфликты, которые окрашены в религиозные или националистические тона.

Воспроизводству негативных тенденций способствует и воздействие массовой культуры. Бедные семьи не имеют перспектив дать детям качественное образование, вырваться из стереотипов навязываемых массовой культурой и выйти на достойный уровень жизни.

Анализ культурных запросов молодежи показывает, что мы имеем дело в основном с эталонами поведения, навязанными телевидением и Интернетом. В качестве идейной основы современной массовой культуры выступают идеология стяжательства и философия прагматизма. Реклама реализует основное кредо прагматизма, которое заключается в том, что истинным провозглашается утилитарный, меркантильный подход к жизни.

Через рекламу молодежи навязывается безудержное потребительство. Массовая культура мифологизирует сознание, мистифицирует реальные процессы. Происходит отказ от рационального начала. Формируется человек, легко поддающийся манипулированию, эксплуатируются эмоции и инстинкты подсознательной сферы психики человека.

К примеру, в 2012 г. реклама зазывала москвичей «поглазеть» на красоток легендарного парижского кабаре Crazy Horse. Как утверждала «бесплатная» реклама, в кабаре набирают девушек, у которых ноги «от ушей» и «одинаковое расстояние между сосками и от пупка до лобка», а вся жизнь «лошадок» подчинена умению виртуозно раздеваться перед публикой [Crazy Horse снова в Москве // Комсомольская правда. – 2012. – 17 февраля. – С. 29].

Культ секса, силы, власти, насилия, – это идолы и ценности массовой культуры. Все, что способно ошеломить молодежь, удержать ее внимание, разбудить низменные чувства, пускается в ход. Появились группы молодежи, заимствующие далеко не лучшие культурные элементы Запада и Востока, и превратившиеся из субъектов деятельности в антисубъектов.

Поэтому нельзя допустить дальнейшего «убийства» инфраструктуры бюджетной сферы образования. Оптимизация высшего образования в стране из года в год связывается с сокращением числа бюджетных мест в вузах страны. При этом никто не думает о зарплатах родителей студентов. На 2015/16 учебный год стоимость платного обучения по стране колеблется от 80 тыс. руб. до 350 тыс. руб. в год. При этом средняя зарплата родителей в зависимости от региона – от 20 до 40 тыс. руб. в месяц, или 240–480 тыс. руб. в год [17, с.15].

Реформа образования у нас идет полным ходом. Однако как показали исследования Института возрастной физиологии Российской академии образования, больше половины современных подростков не могут понять прочитанный текст, не говоря уже о том, чтобы высказать собственное суждение по прочитанному. По определению ЮНЕСКО, таких школьников называют «полуграмотными». По итогам международных исследований по уровню читательской компетентности мы находимся практически на одной ступеньке с Чили и Турцией [18, с.12].

А это значит, что ключевая проблема – воспитание личности – на уровне общеобразовательной стратегии не решается. Вчерашних «детей ЕГЭ», с помощью вузовских педагогов и новых образовательных стандартов сегодня надлежит научить мыслить самостоятельно и строить собственный «образ человека». Завтра им предстоит заниматься конструктивной работой на благо всего общества.

Сегодня, когда «модернизм» и «индустриализм» идут с приставкой «пост», некоторые образовательные стандарты выпячивают роль техники в жизни человека и общества. В то время как новая интерпретация реальности требует переключения на личность, которая формирует дух эпохи.

Главным показателем эффективности системы высшего образования с точки зрения рынка труда и бизнеса является востребованность выпускаемых специалистов. Главные качества выпускника высшей школы с точки зрения общества и государства – умение прогнозировать и конструировать как будущее общество в целом, так и свою судьбу. Баланс интересов можно соблюсти, если придерживаться принципов взаимной социальной ответственности.

Высшая школа не должна ориентироваться исключительно на подготовку специалистов. Подготовка специалистов узкого профиля не оправдала себя. Высшая школа призвана формировать социально ответственную личность, обладающую адекватной самооценкой, не подверженную манипуляциям, понимающую смысл, происходящих в обществе перемен, способную к творческой самоотдаче, обладающую умеренным честолюбием, умением анализировать информацию, интерпретировать, коммуницировать, преодолевать трудности и негативные стороны социума.

В этих условиях дополнительная нагрузка ложится на преподавателей социально-экономических и гуманитарных дисциплин в вузах. Качество преподавания, как известно, определяется составом лекторов, поэтому ес-

ли рядовых преподавателей низводят до уровня дворника по оплате труда, то фактически такое государство приветствует «ампутацию» личности.

По данным Минобрнауки средняя зарплата профессорско-преподавательского состава (ППС) по вузу на завидном уровне и в 2015 г. составляла 130 % от средней по региону, где зарегистрирован вуз. При этом «средняя» выводится из общей, поэтому реальные доходы рядовых преподавателей значительно меньше указанных «средних». Зарплаты руководящего состава вузов нередко превышают средний оклад рядового преподавательского состава в 8–9 раз. А с учетом премий разрыв доходит до 15 раз [2, с.2].

На самом деле на полные ставки работают единицы, а большинство рядовых преподавателей имеют лишь доли ставки – от 0,25 до 0,75 ставки. В московских вузах в 2014/5 г. было проведено резкое сокращение ППС, а оставшимся срезали ставки и повысили аудиторную нагрузку, в итоге за единицу рабочего времени преподаватели стали получать намного меньше, чем до так называемого повышения зарплаты. При этом аудиторная нагрузка ППС выросла по сравнению с эпохой СССР в восемь раз [1, с.3].

Согласно личностно-деятельностному подходу в центре профессиональной подготовки должен находиться студент. Основы этого подхода в психологии были заложены Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, у которых личность рассматривается как субъект деятельности [9].

На словах чиновники от образования и науки заявляют, что «главным субъектом в системе образования является тот, кого учат». Тогда как на самом деле главным субъектом в системе образования является не тот, кого учат, и не тот, кто учит, а именно бюрократия [11, с. 16–17].

В последние годы в вузах сокращались бесплатные места со скоростью 8–10% в год, такие темпы ведут к ликвидации в России бесплатного высшего образования. А с 1 июля 2012 г. в России началась новая реформа бюджетных организаций. В целях экономии средств закон повышает платность бюджетных услуг. Это означает дальнейшее снижение доступности образования, здравоохранения и культуры. Финансирование бюджетных организаций будет ограничено госзаказом. Если, например, завтра стране нужны будут 100 авиационных инженеров, только их подготовку и профинансируют, а если послезавтра понадобится уже 200–300 таких инженеров, то подготовить их будет некому – не останется ни «рабочих мест», ни преподавателей. Это «убийство инфраструктуры бюджетной сферы». Кроме

того, в реформу заложена возможность приватизации бюджетных организаций (их недвижимости) под видом банкротства [7].

Для реиндустриализации и модернизации страна в какой-то момент просто не найдет кадров. Сегодня в стране востребованы военные профессии, а при предыдущем министре обороны А.Сердюкове многие военные вузы были закрыты.

Реформа оплаты труда бюджетников – теперь ее величину определяет руководитель – разрабатывалась чиновниками, которые смотрят на общественное развитие с позиций вульгарного дарвинизма: основополагающим считается естественный отбор, в котором виды постоянно дерутся между собой [1].

Хотя Высшая школа, в лице её вузовского сообщества является одним из главных факторов проектирования будущего, государство относится к преподавателям и студентам в вопросах оплаты труда преподавателей и выплаты стипендий студентам не как к уважаемым субъектам образовательного сообщества, а как к объектам манипуляций.

Как субъект образовательного поля и носитель важных социальных функций вузовская общественность создает «продукт», то есть, участвует в формировании целей и задач государственной образовательной политики. Как объект социальной ответственности государства вузовская общественность «потребляет» продукт и опять становится субъектом, работая в социально-полезном направлении над формированием личности.

В мировом образовательном пространстве отмечается увеличение числа вузов, в том числе и частных, что является положительной тенденцией, направленной на расширение охвата населения различными видами обучения [16, с. 142].

Однако если во главу угла не на словах, а на деле ставится необходимость самоорганизации общества, то стратегия развития образования должна быть направлена не на «убийство» инфраструктуры бюджетной сферы, а на всестороннее развитие этой сферы, и, прежде всего, на возрождение университетской автономии. Речь идет о самостоятельности университетов в решении таких вопросов как избрание ректоров, деканов, в выборе учебных программ, в контроле над качеством знаний студентов.

Являясь образовательными, научными и духовными центрами, университеты могут стать самостоятельными субъектами общественно-политической жизни общества, конкурировать с политическими партиями

по масштабу и глубине влияния на общество. Именно университеты выступают ядром образования. Важной характеристикой университетского образования остается устойчивость, что позволяет им поддерживать традиционно высокий образовательный уровень, а также осваивать новые области знаний [16, с. 141–144].

Стратегия в области университетского образования и воспитания личности должна заключаться в переходе от самоуправления чиновников к университетскому самоуправлению, т.е. в превращении университетской интеллигенции из объекта манипуляций, как это бывало прежде, в активного субъекта и заказчика образовательной политики.

Конечно, образовательное сообщество само по себе не способно сформировать для себя заказ в отрыве от общества, семьи, государства и бизнеса. Выход может быть найден в согласовании интересов различных субъектов и соблюдении принципа социальной ответственности по отношению к одной из основных сфер общества, определяющих качество жизни народа.

Помочь будущему выпускнику найти свое место в мире, именно эта задача становится ключевой для вузовских преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин, а не формирование специалистов, способных давать готовые ответы на стандартные вопросы министерских тестов. Такие «спецы» будут послушными и легко управляемыми, но они не смогут преодолеть власть бюрократии над текстом. Формирование узких специалистов ведет к конструированию безличностных трансформеров. А это один из признаков мирового апокалипсиса [19, с. 12].

Новые системы оплаты труда, на которые переведены практически все бюджетники страны, сделали работников менее защищенными от произвола руководства. Премии и надбавки, которые руководители зачастую раздают по своему усмотрению, ставят бюджетников в зависимость от субъективных факторов, а не от объективных «успехов в работе». От подобной схемы страдает и образование, и производственная сфера.

Четвертая часть всех специалистов в России работают по поддельным дипломам. Документ о высшем образовании в девяностые годы можно было купить на вокзале, или по Интернету, или в «филиалах» в глухой провинции. Липовые специалисты существуют и в других странах. В США, например, чиновников с «липой» выявляли даже в НАСА. Однако государства предпочитают не раздувать такие скандалы [21, с.5].

Государство во многих случаях по отношению к Высшей школе действуют асимметрично потребностям личности. Характерная черта реформ в образовании – пресловутое «укрупнение», которое ведет к сверхцентрализации управления, сверхбюрократизации и формализации. Личность задвигается на задворки, государственные органы ориентируются на сиюминутную выгоду, на решение краткосрочных, конъюнктурных задач. Вопрос предельно коммерциализирован, он так и ставится: сколько стоит «правильная» оптимизация образования?

Кризис новоевропейских ценностей привел к тому, что на Западе в социальных и гуманитарных науках сегодня предпочитают использовать вместо понятия «личность» термины «идентичность» и «самоидентификация». Вместо вопроса «Кто я на самом деле?» на первый план выходят вопросы: «Что я о себе думаю? Кем я себя представляю? С кем я себя отождествляю?»

Вопрос личностной идентичности «Кто я?» имеет два измерения: онтологическое и когнитивное. В онтологическом измерении (кто я на самом деле?) данная категория синонимична понятию «субъект». В когнитивном измерении (кем я себя представляю?) данная категория пересекается с понятиями «самосознание», «Я-образ», «Я-концепция». Идентичность – это не пассивное примыкание к некой общности. Это – активная самоидентификация, то есть инициатива, исходит от самой личности. Множественная идентичность в каждом конкретном случае делается по-разному, индивидуально.

В современном вузе студент обретает автономию, необходимую для личностного самовыражения. Но реально каждый человек «частичен», то есть способен проявить свое «Я» только лишь через «Мы». Студенты как субъекты деятельности формируются в общении друг с другом, в совместной деятельности преподавателей и студентов [20, с.1].

Современного индивида подстерегает опасность культивирования обывательского индивидуализма, своего «Я», что способно привести к инфантильности, одиночеству, безответственности или к агрессии. Лишь «Я», в котором присутствует осознание органической принадлежности к «Мы», может сделать свободный и ответственный выбор.

Социальная ответственность государства и бизнеса за будущее народа заключается не в том, чтобы финансировать низкопробные сериалы и шоу, раскручивать «гламур» на телевидении, далекий от национальных интере-

сов страны. А в том, чтобы в связи с грядущим постарением населения, увеличением демографической нагрузки на трудоспособное население (прежде всего молодежь), инвестировать в молодое поколение, еще только вступающее в самостоятельную жизнь, и не увязывать законодательные нормы об образовании с демографическими спадами.

Сверхциничная ориентация института образования на индивида, прежде всего как на наемного работника и исполнителя, не только искажает информацию о личности, но и раскалывает общество на части. Искусственное конструирование «трансформеров для жесткой конкуренции на рынке труда приведет к «ампутации» личности и к бесправному обществу.

В то время как профессионалы, не пользующиеся спросом на рынке труда, покидают страну, происходит замещение населения. Бесконечно снижая издержки, в погоне за прибылью бизнес нанимает малооплачиваемых мигрантов с низкой квалификацией. Криминал в такой среде процветает. Из 750 тыс. московских школьников уже каждый десятый не говорит по-русски [23].

Разрыв в доходах между 10% самых богатых москвичей и 10% самых бедных увеличился в 2006 г. до 41 раза, а по стране составил – 15–17 раз, при этом безопасным считается коэффициент 8–10. В этих условиях зарплаты большинства родителей не позволяют им надеяться на социализацию детей в качестве студентов. Если финансирование вузов будет осуществляться в зависимости от итогов ЕГЭ, деньги уйдут в наиболее престижные вузы, у которых и так меньше проблем. Одновременно программа развития образования на 2011–2015 гг. предполагает сокращение студентов примерно вдвое [23].

В это время делается акцент на бюрократические проверки, на извлечение прибыли из образования, на подготовку «специалистов», ограниченных во всем, что выходит за пределы министерского понимания «рационального». Этот послушный и удобный «рыночный человек», как его назвал Э. Фромм, противоречит самой идее высшего образования.

В целях обеспечения национальной безопасности государству необходимо отказаться от чудовищно неэффективного распределения государственных средств. По оценкам экспертов, на госзакупки каждый год РФ тратила примерно по 5 трлн рублей из карманов российских налогоплательщиков. По оценке президента Д. Медведева, только в 2010 г. пятая часть из них была разворована [3, с. 1].

В федеральном бюджете на февраль 2012 г. числилось без движения 5,7 трлн руб. – почти половина годовых доходов [7].

Идею дополнительного налога на сверхдоходы, полученные от криминальной приватизации госсобственности, тут же раскритиковали экс-министр финансов Алексей Кудрин и один из «отцов» приватизации Анатолий Чубайс. В то время как в Великобритании в 1997 г. был введен так называемый «налог на доходы, принесенные ветром». В России в 2007г. подобный законопроект выдвигался, если бы он был принят, то под его действие попали бы до 200 крупных предприятий.

На нужды культуры и образования в 90-е годы тратилось в среднем лишь 2% бюджета. А между тем, по мировой статистике известно: если расходы на культуру и образование не достигают 6–8% бюджета, то общество приближается к культурной катастрофе. Хотя, конечно, одними денежными «впрыскиваниями» проблему культурной модернизации не решить.

Проводимые в девяностые годы преобразования были рассчитаны на индивида, лишённого не только признаков личности, но также пола и семьи. Реформаторы, игнорируя семью, ускорили процесс девальвации традиционных ценностей. Снижение рождаемости все более удаляло Россию от необходимого для воспроизводства населения уровня и последствия этого оказались более трагичными, чем в других странах.

В новое тысячелетие Россия вступила в условиях сокращения населения. В десятках вузов сегодня недобор на бюджетные места, вузы вынуждены набирать абитуриентов с низким баллом ЕГЭ. Ниже 50 баллов – по старой системе – это слабая тройка.

Студенты – наиболее активная часть российской молодежи. Это социальная группа, находящаяся в стадии личностного, профессионального и гражданского становления. Отношение к студенчеству как к важному субъекту социальных отношений и заказчику образовательной политики должно являться одним из принципов этой политики.

Как показывает анализ, социальное настроение студентов во многом зависит от их материального положения. Третья часть студентов МАТИ в начале XXI в. считали, что их материальное положение хорошее, плохое материальное положение отмечали почти 15% студентов.

Российские студенты, прежде всего, ориентированы на такие ценности как здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь. Особую группу ценностей составляют личная свобода, овладение знаниями и культурой,

продвижение по службе. Однако многие студенты озабочены проблемой поиска денег, чтобы иметь материальную независимость от родителей [6, с.69–70].

Все большее распространение в студенческой среде получают «свободные отношения», снижается мотивация к деторождению. Это грозит опасностью утраты значимости материнства-отцовства, о чем свидетельствует общая ситуация с катастрофическим ростом числа «социальных сирот» – детей, которых бросили родители.

По оценкам экспертов, при инерционном сценарии, старение общества будет усиливаться. Подавление личности, ущемление ее нужд и интересов приведет не только к краху политики в области культуры, воспитания и образования, к затуханию духовности в обществе, но и к падению рождаемости, и к сокращению воспроизводства населения. Если же удастся реализовать эффективную, комплексную стратегию народосбережения – население России может увеличиться.

Есть ли у государства продуманная политика в области культуры, воспитания, образования и народосбережения? Главным критерием наличия такой политики должен выступать результат жизнедеятельности личности, ее вклад в развитие общества. Если в обществе наблюдаются негативные тенденции: рост бедности, социальных патологий разного рода, деинтеллектуализация, деградация, девиантное поведение – это свидетельствует о слабости государственной политики. Но это может быть связано с тем, что значимость осуществляемых в стране преобразований была принесена в жертву корыстным интересам отдельных групп.

Социально-гуманитарное знание является парадигмой нашего времени, которое знаменует переход от человека-объекта к человеку-субъекту [16, с. 143].

Специфика социальных и гуманитарных наук заключается в том, что они воздействуют на того, кого изучают. Человек меняется в процессе познания самого себя и своей роли в обществе, вбирает в себя общественно полезное знание, становится более универсальным, учится мыслить. А мысль, как известно, лежит в основе всего, что создано человеком.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты.

Образование следует рассматривать, прежде всего, как объект социальной ответственности государства. Ключевая проблема образования –

воспитание личности – на уровне государственной общеобразовательной стратегии не решается.

Чтобы образование не превратилось исключительно в товар и «услугу», а сохраняло свою гуманистическую, нравственно-духовную составляющую, необходимо соблюдать баланс интересов основных субъектов и заказчиков образовательного поля: это и вузовская общественность, и государство, и бизнес, и рынок труда, и общество, и семья.

Инвестиции в гуманитарную составляющую образования – это инвестиции в личность. Эта цель должна носить долговременный характер. Вопрос ставится именно так: «инвестиции в личность или ампутация личности»? По самой своей сути этот вопрос становится разновидностью выбора между социальным проектом, который обеспечит солидарность людей и безответственной словесной эквилибристикой, в результате которой общество может увязнуть в различных конфликтах.

Так как рыночная экономика строится преимущественно на корысти, а не на сотрудничестве и солидарности, стратегия поведения, выгодная отдельным группам, может вести к коллективному проигрышу. Поэтому государству необходимо решать социальную дилемму: как совместить благополучие отдельных групп и благополучие общества в целом.

Стратегия государственной образовательной политики заключается в том, чтобы обеспечить реальный суверенитет (самостоятельность) субъектов, их эффективное функционирование, как в собственных интересах, так и в интересах всего общества. Проведение такой политики предполагает социальную ответственность участников различных культурных, социальных и образовательных программ.

Необходимо создавать новую инфраструктуру знаний бюджетной сферы, гуманитарный вектор которой будет направлен не только на защиту общенациональных интересов, но и на выработку нового социального проекта развития и на представительство экспертного мнения вузовской интеллигенции перед государством.

Общеобразовательная стратегия может строиться либо в интересах всего общества, самореализации личности, либо проводиться в угоду идеологическим амбициям, корыстным групповым интересам и политическим лозунгам. Поэтому необходима обратная связь между заказчиками и исполнителями, цивилизованные формы сотрудничества между всеми участниками и субъектами образовательного процесса.

Необходима такая инфраструктура знаний, через которую можно довести мнение вузовского сообщества о проводимых в стране преобразованиях до верхов. «Мозг» нации должен участвовать в экспертизе образовательных проектов, оказывать содействие в реализации образовательных программ в интересах всего общества.

Если государство, манифестируя права и свободы личности, одновременно экономит на зарплатах рядовых преподавателей и стипендиях студентов, то никакие «пышные вывески», не компенсируют «гнилые задворки». Без культурного наполнения будет приговорена модернизация.

Без субъект-субъектных, партнерских отношений между управляющими и управляемыми, без предоставления вузовской общественности необходимой степени свободы, независимости в выборе обучающих программ и соответствующих форм контроля невозможно поднять статус преподавателя и студента. Актуален поиск и других форм, способствующих повышению самоконтроля и ответственности со стороны будущих выпускников.

Отношение к студенческому и преподавательскому сообществу как к субъекту и заказчику государственной политики в сфере образования должно являться одним из принципов этой политики. В то же время механизм действительного вовлечения вузовской общественности в проводимые государством мероприятия, ей адресованные, остается коренной проблемой государственной политики.

Государственная образовательная политика не может быть фрагментарной, если она направлена на создание правовых, экономических, организационных условий и гарантий для формирования личности. Можно с уверенностью сказать, что воспитательный потенциал преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин очевиден, но для его реализации в полной мере необходимы инвестиции в гуманитарную составляющую образования, а также необходимо наличие самой стратегии образования.

Литература

1. Балабас Е. Как «преподам» платят – так они и учат // Московский комсомолец. – 2015. – 22 октября. – С.3.

2. Бероева Н. В десятках вузов недобор на бюджетные места // Комсомольская правда. – 2011. – 25 августа. – С.2.

3. Бовт Г. Госзакупорки. Как остановить триллионную течь из бюджета // АИФ. – 2012. – № 10. – С.17
4. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер с фр. Е.А.Самарской. – М. – 2006.
5. Будкина Е.К. Гуманитаризация технического образования в контексте современности// Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал.–Москва – Челябинск: АНО НОЦ «Со-Действие», 2015. – № 1 (18). – С. 17–22
6. Гегель Л.А. Васягина Т.Н. Социология интеллигенции. М.: «МАТИ»-РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2003
7. Делягин М. Президенту нужно думать о бюджетниках // АИФ. – 2012. – 7–13 марта
8. Именитов Е.Л. Освобождение России. Программа политической партии. М.: Алгоритм, 2014. 528 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат.– 1975.– 304 с.
10. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации (2002– 2006). В 2-х ч. Ч. 1. / Под ред. А.Ю Ховрина. – М.: МАТИ.–2008. – С. 49–64.
11. Милкус А. Министерство сознательно вызывает огонь на себя // Комсомольская правда. – 2011. – 25 февраля. – С. 16–17
12. Молодежная политика в городе Москве: опыт, проблемы, перспективы. – М. – 2008.
13. Молодежь в современном мире: II региональная научно-практическая конференция. Магнитогорск. – 2009.
14. Молодежь и общество на рубеже веков. Материалы международной конференции. – М., 1998. – С.24–26.
15. Мухин А. Владимир Путин: новое партнерство // Аргументы недели. –2012. – № 6 (298). – 16 февраля. – С. 5
16. Осипова Н.В., Бадаева Н.Н. Социокультурная динамика развития университетского образования // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. –Москва; – Челябинск: АНО НОЦ «Со-Действие», 2015. – № 1 (18). – С. 141–146.
17. Плотникова Е. Бесплатное высшее // Аргументы и факты .– 2015.– № 28. – С. 15.

18. Рожаева Е. Смотрит в книгу, а видит ... // Комсомольская правда. – 2010. – 1 марта. – С. 12.

19. Рубцов А. Конец столоначалия? // Независимая газета. – 2012. – 27 марта. – С. 12.

20. Самостоятельная работа – сотворчество студента и преподавателя // Авиационный технолог. – 2012. – 28 февраля. – С.1

21. Терентьев Д. Шальные магистры // Аргументы недели. –2012. – № 10. – 15 марта. – С.5

22. Федин Е.В. Троянская «корова» Михаила Прохорова. Открытое письмо предпринимателя Евгения Федина предпринимателю Михаилу Прохорову // Аргументы недели. – 2012. – 16 февраля. – № 6 (298). – С. 4

23. Чем опасны для народа миграционные планы властей // АИФ. – 2012. – № 18

Vasyagina T.N.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE HUMANITARIAN COMPONENT OF THE HIGHER SCHOOL IN THE FORMER SOVIET UNION

The article reveals the problem of development of educational potential of high school.

Keywords: education, humanitarian component of education, schoolchildren, high school, students, youth, formation, student-activiti approach .

Володенкова В.В.,
учитель первой категории,
valentina3113@mail.ru,
МБОУ «Лицей ФТШ», г. Обнинск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ УЧАЩИХСЯ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Классное руководство является процессом, при котором учителя и школы должны создать и поддерживать соответствующее поведение учащихся в классе. Целью реализации стратегии управления классом является повышение просоциального поведения и повышения академической успеваемости.

Ключевые слова: классное руководство, стратегия управления классом, управление поведением учащихся.

Стремительно меняется время, меняется общество и отношения между людьми. А в современной школе роль классного руководителя остаётся неизменной. Он не только руководит, направляет, но и воспитывает. В условиях внедрения новых образовательных стандартов особое место отводится роли и функциям классного руководителя. Деятельность классного руководителя непосредственно влияет на заключение лежащего в основе реализации стандарта общественного договора, обеспечивая новый тип взаимоотношений между личностью, семьей и образовательным учреждением, представляющим интересы общества и государства. При введении ФГОС изменились цели воспитательного процесса в школе: сегодня мы должны воспитать личность самодостаточную, творческую, раскрывающую свои врождённые таланты и способности – жизнеспособную личность. Главное предназначение классного руководителя – проследить за становлением личности ребенка, входящего в современный ему мир, воспитать человека, способного достойно занять свое место в жизни.

Необходимо создать социальную среду в классе, которая бы способствовала развитию личности ребенка и была комфортной для самого педагога. Необходимо подчеркнуть, что хаотичность социальной среды в классе является проблемой для учителей и может стать причиной высокого

уровня стресса и быстрого эмоционального выгорания. Таким образом, важно использовать эффективные стратегии управления в классе, так как они служат профилактикой деструктивного поведения учащихся и способствуют увеличению их положительных результатов.

Об эффективном управлении в классе можно говорить, если наблюдаются следующие явления:

1. Устанавливается и поддерживается упорядоченная среда в классе.
2. Улучшается успеваемость
3. Происходит улучшение социального и эмоционального климата.
4. Уменьшается негативное поведение и увеличивается время, проведенное в учебном заведении.

Системы управления классом эффективны, поскольку они увеличивают успех учащихся путем создания упорядоченной среды обучения, что повышает академические навыки и компетенции, а также их социальное и эмоциональное развитие. Наиболее эффективны системы управления тогда, когда они построены на трех основных принципах [2]:

1. Определенность ожиданий поведения и обучения учеников.
2. Содействие активному обучению и вовлечению учащихся.
3. Определено поведение ученика для достижения им успеха. Более конкретно: Какое поведение требуется для достижения целей учебной деятельности? Каковы последствия конкретной учебной деятельности? Как учитель может подготовить учеников к этой деятельности?

Учителя, связанные с классным руководством, как правило, нуждаются в помощи по двум вопросам:

1. Предотвращение проблем с дисциплиной.
2. Работа с текущими проблемами дисциплины.

Для решения этих проблем, исследователи установили несколько систем, таких как **поддержка положительного поведения** [3] и **социально-эмоциональное обучение** [4].

Положительная поддержка поведения, как правило, устанавливается в качестве многоуровневой модели вмешательства и включает в себя структуру всей школы. При этом организуется мощная поддержка для учителей, а также групповые и индивидуальные программы для учащихся, которые часто нарушают школьную дисциплину и нуждаются в большей поддержке. В самом широком смысле преподаватели и сотрудники школьной администрации должны создавать положительную школьную культуру-

ру, четко определив позитивные ожидания, которые распространяются на всех учащихся и взрослых [1].

Пример системы положительной поддержки поведения, как многоуровневой модели, может выглядеть следующим образом:

Этап 1: универсальный уровень (для всех учеников школы)

- Школа устанавливает ожидания от поведения своих воспитанников.
- Необходимо убедиться, что ученики, сотрудники и родители поняли эти ожидания.

- Следует провести обучение учителей управлением поведения учащихся, если это необходимо.

- В школе устанавливается руководство, создаются команды учителей и учеников, чтобы поддерживать необходимую деятельность и поведение.

- В школе реализуется методическая система записи поведения учащихся, чтобы облегчить процесс принятия решений относительно потенциального вмешательства или других реакций.

Уровень 2: средний уровень вмешательства (для учеников, которые имеют некоторые трудности в регуляции своего поведения)

- Необходимо проведение и реализация программ на основе фактических данных, таких как «Первые шаги к успеху», «Ответственный ученик». Они могут быть реализованы с группами учащихся, которые нуждаются в такой поддержке.

Уровень 3: высший уровень (нацелен на конкретного ученика)

- Индивидуальные программы, которые должны быть реализованы на основе фактических данных о трудностях конкретного ученика. Эти данные могут быть получены в ходе наблюдения за учеником педагогов, школьного психолога.

Учителя не должны считать, что ученики априори знают ожидаемые от них формы поведения в классе. Вместо этого, классный руководитель должен сделать это поведение приоритетным, помочь своим воспитанникам понять, что существует подобающее поведение в классе и сделать эту информацию понятной всем. В начале учебного года необходимо потратить дополнительное время на обсуждение и обучение подходящему поведению в школе. Это поможет воспитанникам получить в свое распоряжение эти правила с самого начала обучения. В течение года должно убедиться, что ученики знакомы с общими целями класса. Может быть полезным отобразить их в классе наглядно, на стенде, например. Важно сделать

эти цели понятными и измеримыми. Например, если цель «уважительно относиться» убедитесь, что ученики знают, что это значит. Предоставьте им примеры уважительного поведения, покажите, что вы ожидаете от них. Не стоит давать более пяти ожиданий поведения одновременно, так как слишком много ожиданий вызовет быстрое их забывание.

Похвала является одним из наиболее эффективных способов повышения положительного поведения. Хвалить стоит за конкретные поступки, определяя то, что воспитанник все сделал правильно. Это мощная стратегия для улучшения поведения. Классный руководитель должен внимательно наблюдать за классом, оценивая, какие награды наиболее значимы для учеников. Они больше ценят внимание и похвалу учителя или предпочитают маленькие призы? Награды работают, только если ученик находит их важными для себя, поэтому вознаграждения должны быть адаптированы для конкретного воспитанника.

Конечно, не стоит ожидать, что все учащиеся сразу и в одинаковой степени будут следовать правилам поведения в школе. Классный руководитель и учителя, которые работают в классе, где есть трудные ученики, должны быть готовы к тому, что возможно, потребуются более сильное или специальное вмешательство. Реализация интенсивных социально-эмоциональных вмешательств для учащихся с трудностями в поведении является эффективным средством повышения эффективности управления в классе, потому что подобные вмешательства могут вооружить учеников необходимыми компетенциями, навыками и мотивами. Эта работа проводится совместно со школьным психологом или социальным педагогом. Может быть создана небольшая группа учеников, которые нуждаются в пристальном внимании, в получении конкретных навыков, для управления своим поведением в классе.

Темы занятий с психологом для этих групп может включать:

- самоуправление;
- управление гневом;
- решение конфликта;
- специализированные социальные навыки.

Для решения проблем отдельных учащихся должны быть организованы группы, состоящие из учителей, школьных психологов, заместителей директора. Они должны регулярно встречаться для совместной работы по

организации мероприятий для учащихся, нуждающихся в повышенной поддержке.

Если имеет место нарушение поведения отдельным учеником, необходимо создание надлежащих мер всего коллектива школы. Классный руководитель не должен пытаться решить проблемы в одиночку, если есть серьезные опасения по поводу поведения ученика. Следует обратиться к психологу школы.

Таким образом, при реализации в школе системы управления в классе по профилактике нарушений поведения необходимо:

- создание позитивного психологического школьного климата;
- увеличение доверия учащихся к школе и взрослым;
- научить каждого ученика социальным навыкам и поощрять достойное поведение;
- контролировать асоциальное поведение и взаимодействие.

Для эффективного развития у учеников социально направленного поведения стоит позволять им участвовать в разработке и реализации общих целей. Как показали исследования Пшеничной В.В., ученики будут показывать лучшие результаты в обучении и поведении, если вы дадите им больше ответственности в создании и реализации общих целей [1].

Таким образом, педагог как руководитель классного коллектива реализует свои функции относительно всего класса в целом и каждого ученика в отдельности. Классный руководитель решает поставленные перед ним задачи в соответствии со спецификой возраста детей и взаимоотношений внутри класса, учитывая при этом индивидуальные особенности каждого ученика. Основным в работе классного руководителя является содействие саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, обеспечение активной социальной защиты ребенка создание необходимых и достаточных условий для активизации усилий детей по решению собственных проблем.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения: рассмотрение классного руководства с позиции реализации стратегии управления поведением учащихся, обоснование важности поддержки положительного поведения и социально-эмоционального обучения для регуляции поведения воспитанников.

Литература

1. Пшеничная В.В. Особенности использования контроля для развития ответственности как общей компетенции учащегося колледжа [Текст] / В.В. Пшеничная // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – №2, – С.53–62.
2. Brophy, J. History of research on classroom management // In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issue. 2006. pp. 17–43.
3. Crone, D. H., Horner, R. H., & Hawken, L. S. Responding to behavior problems in schools: The behavior education program. New York: Guilford. – 2004.
4. Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. Prevention that works for children and youth: An introduction // American Psychologist. 2003. 58. pp. 425–432.

Volodenkova V.V.

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL STRATEGY OF MANAGEMENT OF BEHAVIOUR OF PUPILS IN WORK OF THE CLASS TEACHER AT IMPLEMENTATION OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS

Classroom management is a process whereby teachers and schools must establish and maintain appropriate student behavior in the classroom. Implement strategies of classroom management is to increase prosocial behavior and improve academic achievement.

Keywords: classroom management strategy, classroom management, management of student behavior.

Гвалдин А.Ю.,

аспирант,

agvaldin@mail.ru,

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)», г. Ростов-на-Дону

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ДИАЛОГИЧНОСТИ В ВОСПИТАНИИ

В данной статье автор обращается к теоретическому обоснованию диалогичности в воспитании, как составляющей значительной части педагогических технологий. Особое место в статье отводится пониманию диалогичности педагогами-гуманистами Я. Корчаком и В.А. Сухомлинским.

Ключевые слова: диалог, взаимопонимание, воспитание, принцип, общение.

Переход в современной системе воспитания от воздействия на воспитанника к взаимодействию с ним требует определения и разработки обеспечивающих его принципов и механизмов. Несомненно, что участники этого процесса должны быть его субъектами. Одной из форм, позволяющих обеспечить субъект-субъектное взаимодействие в процессе воспитания является диалог, в котором возможно выработать определённую систему ценностей, разделяемых в процессе взаимодействия педагога и воспитанника.

В философии XX века значительный вклад в трактовку феномена диалога, в создание теории диалога внесли М.Бубер и М.М.Бахтин. Они подчёркивали важность понимания уникальности природы, человеческого диалога, диалогичности природы личности.

М.Бубер критиковал сложившиеся традиционные положения о том, что бытие человека следует понимать как бытие чисто индивидуальное, изолированное от социальных связей. Сущность человека можно обнаружить только в диалогических отношениях с другим человеком Я-Ты, которые принципиально отличаются от монологических, познавательных, утилитарных отношений Я-Оно.

С.Л.Братченко и Д.А.Леонтьев описывают ключевые позиции в понимании М.Бубером феномена диалога, из которых наиболее сущностными мы считаем следующие:

1. Диалог определяет «взаимную направленность внутреннего действия», обращённость друг к другу и открытость к взаимодействию.

2. Диалогическое отношение – это отношение проникновения, когда явление или событие раскрывает личности что-то о себе.

3. Диалог осуществляется только между личностями, но личность возникает в диалоге. Человек возникает лишь из отношения Я-Ты. Он проявляет себя как личность и осознаёт себя как субъективность. [3]

М.М.Бахтин утверждал, что диалог есть всеобщая основа человеческого взаимопонимания: «Диалогические отношения... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь, все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение ... Где начинается сознание, там ... начинается и диалог». [1] Его теория диалога многоаспектна, так как опирается на положения философии, литературоведения, теории культуры. Как и М.Бубер, М.М.Бахтин считает, что вне диалога личность не существует и только в диалоге может быть достигнуто её адекватное понимание. Такой «диалог личностей» должен быть основан на равноправии и взаимности, где каждый имеет своё суверенное и полноценное «Я» и согласие со своим миром. Межличностный диалог отличается от монолога, прежде всего особыми отношениями между собеседниками. Для Бахтина диалог выступает как особая форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями.

Теории диалога М.Бубера и М.М.Бахтина оказали большое влияние на гуманитарные науки. Так, например, гуманистическая психология стала полем теоретических и практических разработок проблем диалога, в котором ведущими стали следующие положения:

1. Равноправие и уважение личности собеседника, партнёра.
2. Понимание другого человека в диалоге.
3. Оказание помощи посредством диалога в решении психологических проблем.

Развитие концепций диалога в отечественной психолого-педагогической науке и практике также связано с обращением к работам М.Бубера и М.М.Бахтина. В 1970–1980 годах в отечественной психологии выходит в свет значительное количество работ, посвященных феномену диалога (А.У.Хараш, Г.М.Кучинский, А.А.Бодалев, А.Г.Ковалев, Т.А.Флоренская и др.).

В психологической науке наибольшее развитие получили вопросы диалогического строения сознания и самосознания человека, связи диалога

и мышления, диалога как метода исследования, места диалога в структуре научно-гуманитарного знания. Проблема формирования диалогического общения в онтогенезе, возможности диалога как метода воспитания и обучения исследовалась и исследуется в педагогической психологии. [7]

Развитие диалогичности в отечественной педагогике связано с разработкой и реализацией субъектно-деятельностного (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В.А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Славенгин и др.) и личностно-деятельностного (А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя, Д.Б. Эльконин и др.) подходов к образованию. Согласно данным подходам личность рассматривается как субъект деятельности, который формируется в процессе деятельности, а также может определять её характер.

Несмотря на активную проработку субъектно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов к образованию, в воспитательном процессе сохраняется доминирование монологичности.

Содержательная и процессуальная сторона диалогичности воспитания достаточно веско и аргументировано представлены в наследии педагогов-гуманистов Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, которые не стали в полной мере востребованы, а соответственно реализуемы в современной практике образования. Между тем педагогическое наследие Я.Корчака и В.А.Сухомлинского содержит солидные фонды способов, средств организации воспитательного диалога, которые не подвергались в достаточной мере научному изучению и осмыслению.

Изучением педагогического наследия Я.Корчака занимались Р.А.Валеева, И.Д.Демакова, Ж.Кан, Л.В.Кларина, А.Левин, З. Чопе-Шефлер и др.

Зигфрид Чопе-Шефлер считает, что в педагогике Я.Корчака постоянно присутствует диалогическое отношение к ребёнку и его жизни.[8] Корчак противопоставлял традиционному воспитанию, характеризующемуся авторитарностью, господством дисциплины, свободное воспитание, где отношения воспитателя и воспитанника заменяются на диалог между равноправными партнёрами.

Нередко воспитание понимается как процесс воздействия на детей взрослых (родителей, педагогов), которые наделены особыми правами и на этом основании могут внушать определенную кодифицированную систему ценностей, а так же зачастую навязывать свои вкусы и предпочтения. Корчак же суть процесса воспитания связывает с диалогом. Воспитание у него

выступает как взаимное воздействие человека на человека – взрослого на ребёнка и наоборот, что и есть суть взаимодействия. Я.Корчак пишет: «Гораздо проще навязывать детям идеи, которые кажутся нам верными. Гораздо проще заставлять их слушаться, быть так, сказать «воспитанными». Не так трудно и не так ёмко по времени – произвольно, сверху, устанавливать разного рода границы, угрожать санкциями и наказаниями, быть «надзирателями грязных стен и ушей».[5]

Живой диалог является одним из главных принципов педагогической системы Я.Корчака. Абсолютно открытый диалог «на равных» был присущ каждодневному общению Корчака с детьми в условиях детского дома: участию в Совете самоуправления, свободному доступу в его кабинет, суду, книгам и выступлениям на радио. Корчак выступал за необходимость установления более близкой дистанции взрослого и ребёнка.

В диалоге Корчак видел способ выявления потребностей детей: «Во мне еще не сформировалось и не утвердилось понимание того, что первое бесспорное право ребенка есть право высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях и выводах о нем. Когда мы дорастем до его уважения и доверия, когда он поверит нам и скажет, в каких правах он нуждается, – меньше станет и загадок, и ошибок.»[4] Диалог как способ воспитания находит отражение и в работах В.А. Сухомлинского.

Изучением педагогического наследия советского педагога-гуманиста В.А.Сухомлинского занимались Ю.П.Азаров, М.В.Богуславский, И.А. Зазюн, Н.М. Науменко, В.Г.Рындак, С. Соловейчик, Т.В. Челпаченко и др.

В педагогической системе В.А.Сухомлинского базовым принципом является эмоционально-нравственная составляющая. По его мнению, диалог с детьми должен вестись не только педагогами, но и руководителем образовательного учреждения. Вот как он выражал это: «Воспитание – это прежде всего постоянное духовное общение учителя и ребёнка... Если главный воспитатель только учит как воспитывать, но непосредственно не общается с детьми, он перестаёт быть воспитателем.» На своём опыте Сухомлинский убедился в том, чтобы достичь взаимопонимания с детьми педагогу необходимо открыть путь к сердцу ребёнка, войти в его мир, а для этого педагог должен объединять интересы, увлечения и стремления ребят. В этом положении он соглашается с М.Бубером, что диалогическое отношение – это отношение проникновения в детскую душу, во внутренний и духовный мир ребёнка. Сухомлинский отмечал, что способность чувство-

вать духовный мир воспитанников является самым важным качеством педагога-воспитателя. И таким средством проникновения в духовный мир является диалог. Педагог-гуманист приходит к такому заключению: «Без постоянного духовного общения учителя и ребёнка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга немыслима эмоциональная плоть и кровь культуры педагогической. Важнейший источник воспитания чувств педагога – это многогранные, эмоциональные отношения с детьми в едином, дружном коллективе, где учитель не только наставник, но и друг, товарищ. Эмоциональные отношения не мыслимы, если учитель встречается с учениками только на уроке, и дети чувствуют на себе влияние педагога только в классе.»[6]

Мы считаем, что, несмотря на различия описанных психолого-педагогических подходов к диалогичности, они являются взаимодополняющими. Такой позиции придерживается и Л.С.Братченко, провозглашая, что нет диалога «вообще», а есть различные диалоги, представляющие собой варианты реализации общего диалогического принципа, суть которого – паритетное взаимодействие. Будучи применен к различным сферам, диалогический принцип в каждом случае задает способ организации соответствующего пространства взаимодействия (речевого, интеллектуального, культурного, межличностного и др.), атрибуты, основные механизмы и условия осуществления диалога в данной сфере.[2]

И все же авторы указанных подходов к диалогичности воспитания сходятся в следующих положениях:

1. Диалогичность необходима в воспитательном процессе.
2. Диалогические отношения универсальны, являются необходимым условием и средой развития личности.
3. Важным условием диалога являются равноправие, уважение личности, взаимность, открытость.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

- актуализация понятия «диалогичность воспитания»;
- сопоставление ряда психолого-педагогических подходов к диалогичности в воспитании;
- обращение к современному осмыслению принципа диалогичности воспитания в наследии педагогов-практиков Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Идея диалогичности воспитания является продуктивной, так как именно диалогичность может обеспечить развитие личности, становление важнейших личностных качеств.

Литература

1. Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ: Сб. статей / Рос. академия наук, Институт философии. – М.: Наука, 1992. – С.111–115.

2. Братченко С.Л. Психологи в мире диалога // Человек в мире диалога: тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции (30 октября – 1 ноября 1990 г.). Л. 317 с

3. Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. Диалог // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 2 (11). С. 23–28.

4. Корчак Я. Педагогическое наследие. Пер. с польского К.Э Сенкевич. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.

5. Левин, А. Януш Корчак – мыслитель и педагог / А. Левин // [Электронный ресурс]. – Сборник статей «Памяти Корчака», 1992. – Режим доступа: <http://www.jerusalem-korczak-home.com/p-k/lev.html>.

6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад.шк., 1985. – 557с.

7. Топольская, Т.А. О понятии "Диалог" в психологических исследованиях общения и консультативной практике / Т.А. Топольская // Московский психотерапевтический журнал : консультативная психология и психотерапия / Ред. Ф.Е. Василюк. – 2011. – №4(71). 2011, октябрь–декабрь. – с.69–90.

8. Чопе-Шефлер З. Педагогика уважения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://alteredu.ru/new/blog/archives/category/knizhnaya-polka/korchakovskieshtudii>].

Gvaldin A.Y.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO DIALOGISM IN THE EDUCATION

In this article the author considers the theoretical basis of dialogism in education, as a component of a significant part of educational technology. A special place is given to understanding the dialogism by pedagogues-humanists J. Korczak and V. A. Sukhomlinsky.

Keywords: dialogue, understanding, education, principle, communication.

Гутиева Л.А.,

аспирант,

laragla@yandex.ru,

ГБОУ ВПФ «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В последние десятилетия возрастает научный интерес к формированию профессиональной компетентности учителя-логопеда, адекватной социальному заказу общественности, поиску оптимальных путей реализации компетентностного подхода в качественной подготовке квалифицированных кадров. Таким образом, задачи современного педагогического образования, должны быть ориентированы не столько на формирование профессионально значимых качеств будущего специалиста, но главным образом на формирование его профессионально-личностных компетенций.

Ключевые слова: профессионально-личностная компетенция, учитель-логопед, интегративность, профессиональная подготовка.

Введение новых ФГОС в высших учебных заведениях требует перехода на более высокий и качественно новый уровень образовательного процесса, сделав его неотъемлемой частью интегративность. Новые тенденции в современных условиях развития интеграции и дифференциации в образовании предъявляют высокие требования к профессионально-личностной готовности будущего учителя-логопеда. Соответственно, в настоящее время возникла необходимость в качественно новой подготовке компетентного учителя-логопеда, сочетающего фундаментальность профессиональных базовых знаний с творческим мышлением в практической деятельности, ориентированным к исследовательским подходам, к разрешению конкретных образовательных проблем.

В последние десятилетия возрастает научный интерес к формированию профессиональной компетентности учителя-логопеда, адекватной социальному заказу общественности, поиску оптимальных путей реализации компетентностного подхода в качественной подготовке квалифицирован-

ных кадров. Таким образом, задачи современного педагогического образования, должны быть ориентированы не столько на формирование профессионально значимых качеств будущего специалиста, но главным образом на формирование его профессионально-личностных компетенций [8, с. 15].

Профессиональная компетентность учителя-логопеда представляет единое целое профессиональных компетенций и профессионально-личностных качеств, определяющих готовность к обучению, воспитанию, развитию, социализации и интеграции детей с особенностями развития.

Формирование профессиональных компетенций учителя-логопеда, проблема развития профессионально-личностных качеств остаётся на начальной стадии разработки и свидетельствует о том, что педагогическая технология развития профессионально-значимых личностных качеств специалиста носит эмпирический характер, и в процессе обучения появляется возможность сформировать у будущих учителей-логопедов «интеграционный» комплекс интеллектуальных, нравственных, эмоциональных и волевых качества [5, с. 78].

Реализация принципа интегральности сформировала общественно объективную потребность в создании интегративной модели в системе специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья, нацеленной на диагностическую, профилактическую, развивающую и коррекционную работу с детьми. Это система специального, интегративного обучения, открывающего множество возможностей для индивидуального и полноценного развития личности ребенка с ограниченными возможностями. Система интегративного образования на современном этапе означает переход от диагностики отбора к диагностике специфических особенностей психического развития каждого ребенка; стремление к поиску оптимальных условий коррекции и компенсации, расширяющих возможности развития личности, создающих благоприятные условия обучения, дающих возможность построения коррекционно-развивающей системы образования. Стоит подчеркнуть, что будущему учителю-логопеду нужна специальная подготовка к реализации интегративной педагогической деятельности в работе с «особыми» детьми. Педагогический оптимизм, доброжелательность и любовь к детям обязательные компоненты личностно-профессиональной компетентности специалиста, но в интегрированном сопровождении ребенка с особенностями в развитии необходима система общих педагогических и специальных знаний. Работа с родителя-

ми особенного ребенка, является одним из основных направлений деятельности учителя-логопеда, т.к. успешность в социализации таких детей зависит от продуктивного сотрудничества с семьей. Совместная деятельность семьи и школы – это не просто отдельные мероприятия, а целенаправленное руководство семейным воспитанием и взаимоотношениями родителей и детей [4, с. 120].

Учитель-логопед обязан не только обучать детей с ограниченными возможностями здоровья и транслировать детям ценностно-личностные ориентации, которыми он обладает, но понимать внутренний мир ребенка, прогнозировать позитивный педагогический результат и находить оптимальные пути решения проблем и средства достижения цели. Стоит рассматривать интегративный коррекционно-развивающий педагогический процесс учителя-логопеда, как особый вид деятельности, заключающийся в реализации интегрального единства профессиональных базовых, ключевых и личностных компетенций в учебно-воспитательном процессе, которой решает общие и частные задачи обучения и адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социуме.

Для будущего учителя-логопеда необходимы профессиональные и личностные качества, такие как общая осведомленность в разных областях науки, глубокие знания медико-биологических дисциплин, психологии и педагогики, креативность, педагогический оптимизм, выдержка и самообладание, владение методикой преподавания различных дисциплин, педагогической техникой, выразительными средствами общения и педагогическим тактом. Исключительно важной личностной и профессиональной особенностью педагога выступает любовь к «особенным» детям, без которой невозможна продуктивная педагогическая деятельность. В ходе коррекционно-развивающего педагогического процесса детей с ограниченными возможностями здоровья возникает необходимость использования разнообразного набора приемов и методов воздействия на личность ребенка. Современный учитель-логопед обязан, стремится к постоянному совершенствованию знаний и педагогического мастерства.

Будущие специалисты должны овладеть эмоциональными и содержательными приемами педагогического поведения «в ответ» на различные нарушения деятельности детей, уметь выявить причины возникновения затруднений и конфликтов, осознать свою роль в их разрешении. Учитель-логопед должен обладать интегративным мышлением, в основе которого

лежит способность к анализу и синтезу, мысленному эксперименту, видению причины и следственных связей, поиску нестандартных средств и форм решения конкретной ситуации, комбинации способов коррекционного воздействия.

В процессе коррекционно-развивающей педагогической интегративной деятельности учителем-логопедом осуществляется проведение интегрированных уроков, коррекционных занятий, развивающих упражнений и заданий, различных обучающих педагогических, воспитывающих ситуаций. В условиях интегративного педагогического процесса результатом деятельности учителя-логопеда, в первую очередь, выступает успешная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социуме, способного самостоятельно реализовать свои способности и возможности. В ходе коррекционной педагогической деятельности специалист использует систему знаний специального обучения, систему знаний коррекции и компенсаторных возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья при этом, точно подобрав соответствующие методы и средства, составляет программу эффективного воздействия на ребенка, учитывая принципы специального обучения.

В процессе формирования профессионально-личностной готовности учителя-логопеда к организации интегративной педагогической деятельности особое внимание уделяется изучению студентами теории и практики обучения и коррекции нарушений речи у детей с ограниченными возможностями здоровья на стыке таких наук, как педагогика, специальная (коррекционная) педагогика, психология, логопедия, физиология, невропатология, психиатрия. Интеграция профессиональных базовых, ключевых и личностных компетенций учителей-логопедов, на основании достижений смежных дисциплин, позволят организовать интегративную деятельность в педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, осуществить коррекцию нарушений речи. Теоретическая подготовка отражает основные направления научных исследований в области специальной педагогики, практическая – знакомит будущих специалистов с коррекционно-развивающим обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья: методами, приемами интегративного педагогического воздействия.

Интегративная деятельность учителя-логопеда определяется широтой и разнообразием ее информационной и интеллектуальной базой и объеди-

няет в себе разнонаправленные виды деятельности, действия, операции, которые определяются глубиной и разнообразием ее содержания. Интегративность в образовательном процессе приводит к систематическому и широкому использованию межпредметных связей в практике, внедрению интегрированных учебных курсов. Интегрированный курс – учебная дисциплина, составленная из содержательных фрагментов разных предметов, и дополнительного содержания, ранее не входившего в учебный процесс. В преподавательской деятельности будущего учителя-логопеда межпредметные связи значительно повышают требования к его компетентности и ставят перед ним задачу интегрального стиля мышления, объединения знаний психологии и знаний из смежных областей, изучаемых дисциплин, владение содержанием и методикой обучения детей по различным предметам, интегрированных уроков, коррекционных занятий в коррекционно-развивающем процессе. Интегрированные коррекционные занятия довольно легко вписываются в предметную систему обучения, что не только расширяет его предметную область, сближает с другими учебными дисциплинами, но и осуществляет коррекцию познавательной и речевой деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Интегративно-педагогическая деятельность учителя-логопеда является не только условием развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и показателем профессионально-личностной компетентности специалиста, так как моделирование своих действий требуют от него гибкого сочетания психолого-педагогических и медицинских знаний, креативности, применения традиционных и нетрадиционных технологий, в коррекционно-развивающем процессе.

Ведущие формы интегративной деятельности учителя-логопеда в организации и проведении диагностического и коррекционно-развивающего процесса определяют принципы, которые выражают научно обоснованные, необходимые способы его деятельности. М.А. Поваляева выделяет следующие принципы, определяющие организацию коррекционно-развивающих образовательных систем на интегративной основе: диалектическое единство интеграции и дифференциации; антропоцентризм; культуросообразность. А.Я. Данилюк полагает, что результат интеграции является началом дифференциации [2, с. 56]. В организации коррекционно-развивающего обучения учителя-логопеда необходимо учитывать принцип единства интеграции и дифференциации. В интегрировании содержания учебных

предметов, специалисту необходимо учитывать специфику их содержания, формы, средства и методы обучения. Согласно принципу антропоцентризма, важным фактором интеграции образования является сознание ребенка. Личность ученика с ограниченными возможностями здоровья, является центральным субъектом внимания в системе коррекционного образования. Принцип культуросообразности реализуется в организации коррекционно-развивающей образовательной среды, являющейся условием развития личности ребенка. Специально организованные интегративные виды деятельности, а также эмоционально-личностное взаимодействие взрослых и детей способствуют развитию самостоятельности, стимулируют познавательную деятельность ребенка, его активность. Развивающий эффект социокультурной образовательной среды зависит не только от условий, но и от характера общения взрослых с ребенком, коррекционных заданий, обучающих ситуаций, способов воздействия, стимулирующих общее и социокультурное развитие ребенка, а так же от степени компетентности специалистов, в том числе учителя-логопеда.

Теоретическая составляющая профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов определяется следующими параметрами: знание основных специальных и профессиональных понятий, понимание связи между явлениями, умение доказывать и обосновывать теоретические положения, применять их для анализа явлений в условиях самостоятельной практической деятельности. Результатом теоретической подготовки является формирование системы научных знаний и профессионально-значимых личностных качеств будущих специалистов. Практическая составляющая профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов включает учет таких элементов, как потребность, цель, мотив, целесообразная деятельность в виде ее отдельных актов, предмет, на который направлена эта деятельность, средства, с помощью которых достигается цель. Результат деятельности составляют вышеуказанные элементы, согласно общепринятому определению, структуры человеческой деятельности.

Подготовка квалифицированных специальных педагогов в системе обучения высшего учебного заведения включает теоретические и практические аспекты проблемы интегративного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья на основе последних достижений науки.

Единство теоретической и практической готовности педагога к осу-

шествлению педагогической деятельности составляет профессиональная компетентность. Составляющими профессиональной компетентности, являются: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений обучающихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей обучающихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Уровень профессионально-личностной готовности студентов к организации интегративной деятельности в коррекционно-развивающем процессе детей с ограниченными возможностями здоровья определяется следующими показателями:

- уровнем сформированности базовых профессиональных компетенций;
- уровнем сформированности ключевых профессиональных компетенций;
- осознанием личностных профессиональных компетенций;
- наличием внутренней интеграционной связи в ключевых и личностных профессиональных компетенциях;
- наличием системообразующих компетенций в структуре интеграционного комплекса ключевых и личностных компетенций.

Исходя из этих оснований, выделены уровни готовности будущих учителей-логопедов к организации интегративной коррекционно-развивающей деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья: теоретический (низкий), аналитический (средний), практический (высокий).

Теоретический уровень готовности к организации коррекционно-развивающей педагогической деятельности характеризуется наличием теоретических знаний о сущности данной деятельности и ее роли в будущей профессии, компетентности в основных видах деятельности. Вместе с тем, имеет место несформированность практических умений и навыков в организации различных компонентов коррекционно-развивающей работы.

Аналитический уровень профессионально-личностной готовности учителей-логопедов характеризуется высоким уровнем развития аналитических способностей в оценке результатов психолого-педагогической диагностики детей, разработке комплексных программ и планов коррекционно-развивающих занятий, рефлексивным анализом различных сторон собственной педагогической деятельности.

Практический уровень профессионально-личностной готовности специалиста состоит в зрелости профессиональных умений и навыков, их практическом применении, высокой результативности профессиональной деятельности, творческой активности, способности к прогнозированию действий педагогов и родителей, основанных на умении адекватно оценивать свои действия и действия других специалистов учебного процесса, а, в случае необходимости, организовать процесс комплексной коррекционной деятельности.

В соответствии с изложенным выше, профессиональная компетентность учителя-логопеда – многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний специалиста и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации учителя-логопеда, а также интегративные показатели его культуры. Основным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность, по мнению А. В. Хуторского, как «интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей». Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. Многие исследователи считают определенный объем профессионально-необходимых знаний, умений и навыков, глубокую осведомленность в вопросах воспитания и обучения, обучающихся обязательным элементом профессиональной компетентности специалиста.

Компетентный учитель-логопед устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

Профессионально-личностная готовность будущего учителя-логопеда к организации интегративной коррекционно-развивающей деятельности в учебно-воспитательном процессе представлена как системное свойство его личности и способность к практической реализации совокупности (интегративного единства) базовых, ключевых и личностных профессиональных компетенций в различных видах педагогической деятельности;

Уровни сформированности (теоретический, аналитический, практический) профессионально-личностных компетенций учителя-логопеда (базовых, ключевых, личностных), а также степень интеграции (низкая, средняя, высокая), выступают показателями профессионально-личностной готовности будущих специалистов к интеграционной коррекционно-развивающей педагогической деятельности;

Эффективность формирования профессионально-личностной готовности будущего учителя-логопеда связана с реализацией в образовательной технологии вуза структурно-функциональной модели его подготовки, основанной на системном, деятельностном и личностном подходах;

Уровень профессионально-личностной готовности студентов к организации интегративной коррекционно-развивающей педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья определяется такими показателями, как уровень сформированности базовых, ключевых и личностных профессиональных компетенций; наличие внутренней интеграционной связи в ключевых и личностных профессиональных компетенциях; присутствие системообразующих компетенций в структуре интеграционного комплекса ключевых и личностных компетенций.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23 – 31.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 440 с.
3. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: Психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 11–17.
5. Лебединская К. С. Дети с нарушением общения. – М., 1989. – 198 с. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей. – М.: Московский университет, 1985. – 167с.

6. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е.Л. Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Вестник практической психологии образования. 2011. №1. – С. 22 – 29 .

7. Меремьянина А. И. Программа спецкурса «Формирование профессиональной готовности студентов к реализации интегративного подхода в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья» Липецк, ЛГПУ, 2008.–54с.

8. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / Савельев А. Я., Семушина Л. Г., Кагерманьян В.С. – М., 2005. – 72 с.

9. Шаховская С. Н. Новые тенденции в подготовке дефектологических кадров // Интеграция детей с ограниченными возможностями и подготовка дефектологических кадров: материалы конференции, 22–27 марта. – М., 1996. – С.116 – 117.

10. Шумакова А. В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2010.– 312 с.

Gutieva L.A.

PROFESSIONAL-PERSONAL READINESS OF FUTURE TEACHER-SPEECH THERAPIST TO THE ORGANIZATION OF INTEGRATIVE REMEDIAL AND DEVELOPMENTAL ACTIVITIES FROM THE STANDPOINT OF THE COMPETENCE APPROACH

In the last decades increasing scientific interest in the formation of professional competence of the teacher-speech therapist, an adequate social order of public, the search for optimal ways of implementation of the competence approach in high-quality training of qualified personnel. Thus, the problems of modern pedagogical education, should focus not so much on the formation of professionally significant qualities of future specialist, but mainly on the formation of his professional and personal competences.

Keywords: professional-personal competence, teacher-speech therapist, integrative, professional training

Злыгарева А.С.,

магистрант,

Фокин Н.И.,

канд. пед. наук, доцент,

ФГОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Актуальность статьи обусловлена практическими задачами внедрения компетентного подхода в процессы управления образовательными системами. Для полного понимания сущности управленческих компетенций в статье с различных позиций уделено внимание исследованию научной категории управление. В рамках решения этих же задач, раскрываются такие понятия как система управления, объект управления, предмет управления. Освещены вопросы природы и внутренней структуры управленческих компетенций. Сделана попытка представить некий алгоритм формирования управленческой компетентности. Для этого выделено несколько функциональных областей, таких как прогностическая, инновационная, культурно-воспитательная и собственно управленческая и другие. Сделана попытка увязать формирование организационной культуры образовательной организацией с построением системы нравственно-этического и культурного воспитания молодежи. В статье также рассмотрены вопросы моделирования управленческих компетенций и уточнены возможные цели создания подобных моделей.

Продолжено исследование категориального аппарата компетентного подхода в управлении.

Ключевые слова: управление, субъект управления, объект управления, предмет управления, компетентный подход, профессиональные компетенции, образовательная система, модернизация образования, управленческая компетентность, функциональная область, нравственно-этическая составляющая компетентности.

Современная наука и практика управления широко используют понятие компетенций и компетентного подхода как новую и перспективную научную методологию.

Понятие компетенции сформировалось на Западе, в условиях изучения проблемы использования человеческих ресурсов, и позволило научно зафиксировать возникшую потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест в новых технических и экономических условиях. В этом аспекте компетенции рассматриваются как общие способности, которые проявляются и формируются в деятельности, основываются на знаниях, ценностях, склонностях и позво-

ляет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

В США изначально привязывали компетентность и компетенции к базовым характеристикам человека, которые обуславливают его выдающиеся успехи в определенных видах деятельности. В Европе компетентность рассматривают несколько в ином ключе, считая, что она определяется способностями, личностными чертами и приобретенными знаниями. Своеобразное видение компетенций сложилось в Великобритании, где считают, что компетентность должна определяться как соответствие результатов деятельности индивида сложившимся стандартам.

Несомненно, что указанные различия, в конечном счете, порождают противоречия и сложности в научно и практической деятельности, создают сложности во взаимопонимании ученых при исследовании данной проблемы.

Обобщающий, интегрированный подход в понимании компетентности представлен в трудах российских ученых. В отличие от своих западных коллег они рассматривают компетенции как составляющие профессиональной культуры личности работника. Это позволяет рассмотреть данную проблему более широко, выходить на нравственно-этические и мировоззренческие проблемы, тесно увязанные с реализацией компетентностного подхода.

Психолого-педагогическое направление исследования вопроса профессиональных компетенций / компетентностей и компетентностного подхода отражено в работах Б.Г. Ананьева, В.И. Байденко, Е.В. Бондаревской, Т.И. Власовой, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, В.Г. Казановича, С.В. Кульневича, В.С. Леднева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.С. Рыжакова, Г.П. Савельевой, В.В. Серикова, Л.М. Сухоруковой, Ю.В. Фролова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова. В российских и зарубежных психолого-педагогических исследованиях до недавнего времени преобладал деятельностный подход к определению природы профессиональной компетенции преподавателя. Компетентность по преимуществу понималась как соответствие имеющейся задаче, способность, человека осуществлять определенную деятельность, обладание необходимыми знаниями, операционным инструментарием и возможностью оказывать эмоциональное воздействие на окружающих [6 с. 142, 424].

Профессиональная компетентность преподавателя часто описывалась через единство его теоретических и практических умений в целостной структуре личности: умение ставить педагогические задачи; умение программировать способ педагогического действия, умение выполнять педагогическое действие и умение изучать результаты решения задач [2; 184, с. 57], а также умение познать особенности личности обучающегося, умение организовывать общение в учебном процессе и т. д. [1, с. 119],

Очевидно, что применение компетентностного подхода в управленческой деятельности, характеризуется, в первую очередь, многогранностью и неоднозначностью самой категории «управление». Управление, как научная категория можно рассматривать с различных сторон. К примеру, как научная дисциплина, род деятельности, системная функция, искусство, культурный феномен и т.д.

С научно-теоретической точки зрения, управление – это «элемент, функция организованных систем разной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей. Социальное управление – воздействие на общество с целью его упорядочивания, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития» [4. С. 1396].

Объектами управления в сфере образования являются различные образовательные системы и подсистемы. Например, П.Н. Третьяков считает, что «центральным объектом управления образованием является формирование и развитие всех систем жизнеобеспечения основного процесса во всех типах образовательных учреждений» [5. С.41]. Как правило, представление объекта в виде системы всегда связано с некоторыми трудностями из-за наличия множества определений системы и сложностью выбора единого определения, достаточного для использования при построении реальной системы управления. Следовательно, система управления как объект исследования, обладает следующими признаками: состоит из множества элементов, расположенных в строгой соподчиненности, её составляющие элементы систем взаимосвязаны и взаимодействуют посредством прямых и обратных связей. При этом система понимается как единое и неразрывное целое, в свою очередь являющееся целостной системой для нижестоящих иерархических уровней. Кроме того, существуют определенные связи системы с внешней средой.

Общим предметом управления образовательными системами, как особой научной дисциплины, являются закономерные связи, возникающие в образовательном процессе между факторами и условиями управляющей и управляемой подсистем, результатами процесса функционирования и развития целостной системы образования в социуме. Зачастую, при исследовании управленческих систем, преобладает объектный структурный анализ, не связанный с субъективной стороной процесса управления. Напротив, многие исследования изучают процесс управления со стороны субъекта и складывающихся по этому поводу отношений не уделяют должного внимания роли объективного фактора в управлении и связи субъективного компонента с организационными структурами и системами. На наш взгляд, компетентностный подход в определенной степени, помогает решать данную научную проблему, однако имеет пределы возможного использования.

Несмотря на широкое практическое применение компетентностного подхода в области управления образовательными системами, еще не сложилось единого мнения на то, какими ключевыми компетенциями должен владеть менеджер образования. Основные теоретико-методологические предпосылки применения компетентностного подхода в управлении образованием отражены в работах Е.П. Белан, И.П. Андриади, Т.М. Давыденко, Л.М. Митиной, И.П.Радченко, Л.А. Соловьевой, Л.М. Сухоруковой, Т.И. Шамовой, В.А. Шевченко, Г.Н. Шибановой и др. Также имеются резервы для использования опыта зарубежных исследований в рамках указанной проблемы.

Тем не менее, остается целое поле не разработанных до конца научных аспектов требующих конкретизации и уточнения. В частности более строгого определения требует такое основополагающее понятие как управленческая компетентность. Среди причин подобной научной неопределенности является то, что понятия компетентность и компетенции предлагаются авторами с разных научных позиций и по разным методологическим основаниям. В практике образовательной деятельности, ключевые компетенций управленческого работника формируются в конкретных объективных условия той или иной области функционирования, и конкретной организации. Кроме того огромную роль играют субъективные факторы: личность самого руководителя образование, стиль руководства, организационная культура учреждения, тактические и стратегические цели организации, качественный уровень персонала и множество других. В процессе развития и изменения организационных, социальных, экономических и

других условий ключевые компетенций естественно будут изменяться, трансформироваться приобретать новые характеристики. Следовательно, модель управленческих компетенций должна создаваться под конкретного руководителя на данный момент времени и претерпевать изменения и корректировки при изменении организационных или иных условий.

Процесс создания модели управленческой компетентности можно представить в несколько этапов. Во-первых, необходимо определить основные функциональные области, в которых действует конкретный менеджер образования. Среди них обязательно будут аналитическая и прогностическая, инновационная, собственно управленческая, культурно-воспитательная и некоторые другие. Каждая из функциональных областей содержит определенное количество компетенций в качестве показателей оценивания определенного «сектора» управленческой деятельности. На втором этапе необходимо выделить ведущий тип управленческой деятельности в рамках данной функциональной области. И, наконец, на заключительной стадии работы следует минимизировать количество отобранных компетенций в целях их практического использования.

Естественно, что формирование управленческих компетенций процесс длительный, который начинается в ходе специальной подготовки будущего управленца еще в вузе, затем продолжается в ходе профессиональной деятельности и в системе непрерывного образования. Отметим и такой аспект как связь управленческих компетенций с личностными качествами управленческого работника. Это могут быть: управленческие знания, интеллект, волевые характеристики, творческий потенциал, смелость, находчивость, интуиция, стрессоустойчивость, физическое здоровье, способность к лидерству. В соответствии с личными качествами управленческого работника будут строиться, не только личностные поведенческие стратегии и тактики, но и вся управленческая деятельность в целом. Наряду с этим в ходе постоянной, ответственной и напряженной деятельности формируется профессиональный опыт, который вместе с вышеизложенными характеристиками и составит управленческую компетентность конкретного управленческого работника.

Отметим некоторую закономерность, выявленную при исследовании сформированности управленческих компетенции у менеджеров социальной сферы. До последнего времени считалось, что интеллектуальные способности относятся к приоритетным качествам в личностных характери-

стиках менеджеров образования. Однако в ряде отечественных и зарубежных исследований данного вопроса вносятся существенные коррективы в сложившиеся представления. Эти исследования показали, что среди интеллектуальных способностей менеджеров важнейшие фундаментальные характеристики воображения и творческого потенциала оказались не доминирующими. Напротив, чисто операциональные интеллектуальные способности в представленной выборке: сообразительность, рассудительность, практичность, вышли на первое место. На наш взгляд это связано в первую очередь с современной системой образования, которая отодвигает на второй план фундаментальные науки, и дает преимущество практико-ориентированным дисциплинам. Подобный образовательный перекокс снижает прогностический и стратегический потенциал современного менеджмента и требует глубокого предметного анализа.

Наконец еще один принципиальный вопрос теории управления, крайне важный на наш взгляд в современной политико-экономической ситуации. Это вопрос о мировоззренческой, нравственно-этической составляющей управленческой деятельности. Классик современного менеджмента П. Друкер писал «Чтобы научиться управлять... надо ответить на вопрос «Каковы мои моральные принципы» [3. С. 234].

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

1. Сфера, в которой работает менеджер образования – это сфера совершенно особого свойства. Образование молодого поколения, в понятие которого мы включаем единство обучения и воспитания, это та область общественной жизни, в которой формируется будущее нации и государства. Отсюда колоссальная ответственность, которая ложится на плечи руководителей образовательной отрасли в деле воспитания и обучения молодого человека, как человека высокой культуры, нравственности и высокого патриотизма. Не секрет, что в современных условиях открытого информационного общества это делать крайне сложно. В реальной жизни отчетливо видны последствия всеобщей переоценки ценностей произошедшей на стыке тысячелетий, выражающиеся в равнодушии к людям, безнравственности, снижении интереса к научным знаниям, историческому и культурному наследию, ценности человеческой жизни.

2. Менеджер образования не может быть равнодушным к проблемам общества и государства, должен стремиться вникать в запросы молодежи,

видеть ее проблемы и факторы риска максимально и использовать свой личный управленческий потенциал, управленческую компетентность для помощи молодому поколению.

Литература

1. Гапоненко С.А. Диагностика и условия развития психологической компетенции преподавателя педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 209 с.

2. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексных исследований / под ред. Е.Э. Смирновой. – Л., 1984.

3. Питер Ф. Друкер. Задачи менеджмента в XXI веке. – М., – С.Пб, Издательский дом «Вильямс», 2007. – С. 234.

4. Советский энциклопедический словарь/Научно-редакционный совет: А.М.Прохоров (пред). М.: «Советская энциклопедия»,1981.

5. Третьяков Т.И. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика.: Новая школа, 2001. – 43 с.

6. Ryan K., Cooper J. Those Who Can Teach. – 3-d ed. – Boston: Houghton Mifflin, 1980.

Zlygareva A.S., Fokin N.I.

FORMATION COMPETENCY MANAGEMENT EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

The relevance of the article due to the practical problems of implementation of competence approach in the processes of management of educational systems. For a complete understanding of the managerial skills in various positions with the article attention is paid to the study of scientific category management. Within the framework of solving these problems is disclosed concepts such as system control, facility management, object management. The questions of the nature and the internal structure of management competencies. An attempt was made to introduce an algorithm of formation of administrative competence. To do this, select several functional areas, such as forward-looking, innovative, cultural, educational, and proper management and others. The attempt to link the formation of organizational culture of educational organization with the construction of a system of moral, ethical and cultural education of young people. The article also discussed issues of modeling management competencies and clarify the possible goal of creating such models.

The investigation of categorical apparatus of competence approach in management.

Keywords: management, entity management, facility management, object management, competence approach, professional competence, education system, modernization of education, managerial competence, functional area, the moral and ethical component of competence.

Иванова И.А.,

доктор экономических наук, доцент,
профессор кафедры менеджмента и маркетинга,
master-of-system@mail.ru,

Шевяков Н.И.,

студент,
nikita_shevyakov@mail.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Статья посвящена важным аспектам подготовки управленческих кадров в современной России. Авторы дают свою точку зрения на исследуемую проблему, рассматривают опыт подготовки руководителей в советской и дореволюционной России.

Ключевые слова: руководитель, менеджер, профессионализм, система образования.

Проблема подготовки профессиональных управленческих кадров, существующая во всём мире, имеет много аспектов. Один из таких аспектов особенно характерен для России. Специфика подготовки руководителей в России всегда отличалась от европейской, а затем и от так называемой «западной».

Для России характерно деление работников с точки зрения профессиональной подготовки на две части.

Первые – это Профессионалы, они знают своё дело глубоко, лучше других. Вне зависимости от вида своей профессиональной деятельности они умеют делать что-то такое, чему их учили и постоянно углубляют свой профессионализм в соответствующей области деятельности.

Вторые – Руководители. Они могут знать производственный процесс, технику и технологию отрасли хуже соответствующего Профессионала. При этом они знакомы с различными видами профессиональной деятельности, которые могут одновременно реализоваться в современной организации. Это позволяет им находить общий язык с самыми разными Профессионалами, представителями различных функциональных подразделений, осуществлять интегрирующее руководство. Возможность понимать самых

разных Профессионалов позволяет им осуществлять эффективную координацию их коллективной деятельности, возглавлять работу целой группы специалистов.

Многие эксперты считают, что на сегодняшний момент система построения управления производственной деятельностью в мире зашла в тупик. Началось всё с желания упростить управление производством, а также его же ускорить, упорядочить. В первой половине 20 века это привело к появлению конвейерной формы производства, все более узкой специализации, углублению формализации, жесткой стандартизации. Это привело к тому, что позднее, во второй половине 20 века появилось много разновидностей поточного типа организации производства, созданию жёстких технологических цепочек. Работнику в таких системах предлагалась роль «винтика» в одном большом механизме, выполняющего конкретные функции. Как правило, эти функции были жёстко ограничены. И чем дальше, тем более ограничивались функции, позволяя все больше упрощать управление производственным процессом. И такая система в западных странах существовала достаточно долго. В частности, в США узкая специализация считалась основным ресурсом повышения производительности труда вплоть до 70-х годов 20 века.

С точки зрения работы Профессионалов, такая схема себя оправдывает. Но она хорошо работает, когда система управления является по сути одноуровневой, то есть Руководитель напрямую управляет Профессионалами. Однако на практике такое встречается довольно редко и в основном на низовых уровнях. Чаще же всего в организации выстраивается гораздо более сложная структура, в которой Руководитель более высокого ранга, руководит другими Руководителями более низкого ранга. И вот тут на каком-то этапе самая западная система организации производства и управления пошла по пути вписывания руководителя «второго уровня» в жёсткую схему.

То есть, это уже не Руководитель в классическом понимании этого слова, а то, что сейчас называют термином «менеджер среднего звена». То есть человек, обязанный передавать указания топ-менеджера профессионалам. То есть менеджер среднего звена управления уже не обязан уметь всего понемногу, он обязан просто выполнять довольно узкие функции по передаче управленческих решений конкретным Профессионалам. При этом у него нет разносторонности Руководителя, его системного взгляда на проблемы предприятия, и глубины знаний Профессионала. Зато занять та-

кое место в системе управления значительно проще, надо только получить соответствующий диплом.

При этом мы можем наблюдать в нашей стране в последние десятилетия негативные явления и процессы в сфере подготовки управленческих кадров.

И первое, что стоит отметить, это то, что в силу доступности и престижности профессии, её ряды стали заполнять люди с довольно низким уровнем способностей. Что довольно быстро привело к ещё более низкому среднему уровню менеджеров «среднего уровня».

Второе явление на первый взгляд менее заметно, но вполне очевидно и не менее деструктивно. Стало появляться значительно меньше способных, ярких Руководителей. Идея частично заменить их менеджерами привела к практически полному исчезновению системы подготовки Руководителей. Конечно, талантливые самородки всегда появляются, но этот стихийный процесс даёт много меньше, чем целевая система подготовки менеджеров, что очень хорошо прослеживается на примере России.

Здесь уместно обратиться к опыту построения Российской системы образования со времен Петра Первого. Университетов тогда ещё не существовало, но вот от офицеров Гвардии требовалось, при необходимости, не только бить шведов или турок, но и, если прикажут, ехать исследовать берега Камчатки, выполнять дипломатические поручения при европейских и азиатских дворах, устраивать финансовые проверки, организовывать светские ассамблеи и всё прочее, что государству потребуется. И делать сие надо было с «должным рвением и умением, не щадя ни сил, ни живота своего». Наличие таких кадров быстро вывело Россию из состояния средневекового застоя, и далее последовал тот самый «серебряный и золотой век», эпоха Елизаветы и Екатерины, период небывалой силы и славы российской, которым мы до сих пор гордимся. И сохранялась такая система не один век, вплоть до советских времён.

Безусловно, нельзя сбрасывать со счетов и влияние менталитета, национальные и культурные различия, особенности деловых культур в разных странах. Европейцы, особенно немцы, гораздо более привыкли к порядку, организации регулярного менеджмента на научной основе, с использованием проверенных управленческих технологий и процедур. Их деловые культуры характеризуются высоким уровнем избегания неопределенности и рисков, стремлением все условия определить «на берегу». Рос-

сийские же деловые культуры, напротив, отличаются высокой степенью принятия неопределенности. Это позволяет нам хорошо ориентироваться в сложных условиях турбулентной внешней среды, быстро принимать решения «по ситуации». Но, возможно, именно эти наши качества делают нас людьми более «стихийными», склонными зачастую больше доверять своей интуиции, нежели научным подходам и методам.

Считается, что на западе наше советское образование котирировалось не высоко. Это легко объяснить, так как советское образование не соответствовало западным стандартам. Различия в программах объясняются в первую очередь тем, что западные программы подготовки, с одной стороны могут быть более глубокими, но при этом более зауженными. Советская же система высшего образования давала студентам более широкий взгляд, системность мышления, позволяла впоследствии реализоваться в других областях и сферах деятельности. На Западе обучение, как правило, заканчивалось вместе с окончанием ВУЗа, а у нас его в этот момент только начинали. Советского специалиста готовили к тому, что он должен уметь учиться сам, постоянно развиваться в рамках любого возможного набора специальностей, основы которых ему заложили при обучении. Особенно этим отличалась российская система университетского образования, позволявшая готовить не просто специалистов, но и личностей, людей с высоким не только образовательным, но и культурным уровнем. Обучение в таких знаменитых университетах давала молодым специалистам уверенность в себе и в завтрашнем дне: «мы теперь всё это знаем и умеем, и можем руководить производством, совершать открытия, двигать науку и мировой прогресс!».

Эту систему мы практически сломали за последние два десятилетия. В числе прочего на Западе была позаимствована и система производства, в которой человек укладывается в некую, как правило, жесткую схему. Это привело к тому, что проблемы руководящих кадров, которые были характерны для западных стран, теперь появились и у нас. Поэтому необходим срочный поиск решения этих проблем. И в этой связи особенно актуальной становится идея разработки отечественных, ориентированных на особенности нашей страны подходов к подготовке управленческих кадров и российской парадигмы управления в целом.

Проанализировав проблемы подготовки управленческих кадров в России, авторы статьи пришли к выводу о том, что современная система под-

готовки управленческих кадров должна основываться на образовательной системе высших учебных заведений, учитывающей опыт советских времен. Однако ни в коем случае нельзя отказываться от новых прогрессивных тенденций, которые способны скорректировать сложившиеся устои в образовании, сгладить имеющиеся недостатки и акцентироваться на актуальных аспектах современного высшего образования.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются взгляд на проблему профессионализма руководящих кадров, а также осознание того, что в России необходимо создание новой системы подготовки управленцев, учитывающей накопленный опыт и положительные черты советской образовательной системы. И результатом такой образовательной системы должен стать всесторонне образованный, культурный, грамотный руководитель, профессионал своего дела.

Литература

1. Иванова И.А., Сергеев А.М. Теория менеджмента. Учебник для высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация «бакалавр»). Образовательно-издательский центр «Академия», – Москва, 2013.

2. Иванова И.А., Свешникова Е.В. и др. Организационная культура. Учебник для высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация «бакалавр»). – Москва: Издательство «Юрайт». 2014.

3. Иванова И.А., Левина Н.В. Концептуальное обоснование для развития эффективности подготовки современного менеджера (статья). Вестник Российского нового университета. Серия «Человек и общество». – Выпуск 1. – Москва, 2015.

Ivanova I.A., Shevyakov N.I.

PROBLEM OF PREPARATION OF ADMINISTRATIVE SHOTS IN MODERN RUSSIA

This article is devoted to the important aspects of management training in modern Russia. The authors give their point of view on the problem of population, considering the experience of training managers in Soviet and pre-revolutionary Russia.

Keywords: head, manager, professionalism, education system.

Ильевич Т.П.,

кандидат педагогических наук, доцент,

кафедры педагогики и современных

образовательных технологий,

astera7107@rambler.ru,

Приднестровский государственный университет

им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема педагогического проектирования учебных задач посредством таксономии целеполаганий в условиях компетентного подхода в профессиональном образовании. Целеполагание представлено и как механизм педагогического проектирования и как основа для разработки авторского педагогического концепта преподавателя. Понятие педагогического концепта проектирования учебных задач раскрывается в дидактическом, методологическом и культурологическом аспектах.

Ключевые слова: «педагогическое целеполагание», «педагогический концепт», «познавательная задача», «проектирование учебных задач».

Построение форматов образовательной системы на основе компетентного подхода, предполагающего формирование многоуровневых компетенций специальной подготовки профессионала, привело к необходимости пересмотра методико-технологической компоненты образовательного процесса. При этом возникает ряд проблемных вопросов, требующих стратегического решения. Во-первых, необходимо интегрировать идею компетентного подхода и традиционную систему педагогического целеполагания. Во-вторых, изменение «материи» содержания образования требует выработки конкретных принципов и правил отбора «новых знаний» как части растущего информационного пространства. В-третьих, темпы информатизации образования позволяют формировать новые категории мышления в рамках антропологических возможностей человека, что также находит отражение в педагогическом процессе. В нашем исследовании излагается проблема педагогического концепта проектирования учебных задач через призму целеполагания профессионального образования.

Понятие концепта рассматривается в работах Н.Д. Арутюновой, А.Д. Васильева, А.В. Кравченко, З.Д. Поповой и др. Авторы раскрывают сущ-

ность категории «концепт» с лингвистической и культурологической точки зрения. В работах М.Н. Ахметовой и В.С. Литавор представлена структура педагогического концепта и особенности проявления данного феномена в образовательном процессе.

В.С. Литавор характеризует педагогический концепт как процесс системного, креативного проектирования образовательных ситуаций, в основе которого реализуются практические действия учащихся. Педагогический концепт, по мнению автора, может также выступать как креативное построение образовательной ситуации [3].

Педагогический концепт проектирования учебных задач в нашем исследовании рассматривается в трех аспектах:

- *дидактическом* (как уникальная сущностная характеристика творческого процесса построения эффективного педагогического взаимодействия на основе педагогических единиц (познавательных задач); как форма педагогического творчества);

- *методологическом* (как инновационная технологическая модель использования комплекса педагогических единиц, позволяющих реализовать единство и противоречивость теории и практики профессионального образования);

- *культурологическом* (как оригинальная «внутренняя» архитектура психолого-педагогической рациональности усвоения культурного опыта учащимися в системе профессионального образования).

Выделенные подходы позволяют взглянуть на феномен педагогического концепта проектирования как на универсальный формат, своеобразную матрицу организации учебных занятий в системе профессионального образования. При этом обязательной составляющей, методологическим «стержнем» проектной деятельности преподавателя всегда выступает процедура целеполагания.

Методика целеполагания, разработанная в 80–90-е годы XX века, не снабжена точными рекомендациями по вопросу проектирования компетенций в педагогическом процессе. При этом достаточно глубоко рассмотрена категория цели. По данным психолого-педагогических исследований области разработка цели является мыслительным, логико-конструктивным процессом. Суть его заключается в последовательности действий субъектов педагогического процесса: обобщении и сравнении информации, вы-

боре наиболее значимой информации и как результат – формулировке педагогической цели в единстве образовательного, развивающего и воспитательного компонентов, принятии решения о достижении цели.

Исследователь проективной педагогики В.С. Безрукова отмечает, что структура цели постоянна, и любая цель состоит из *целевого объекта, целевого предмета и целевого действия*. Целевым объектом является человек в различных ролевых позициях, на которые предполагается воздействовать. Например, преподаватель, каждый раз обращаясь к ролевой позиции учащегося, должен мотивировать необходимость его учения, приблизить свои педагогические цели к его целям. Под эту конкретную роль он будет впоследствии корректировать содержание обучения и методы преподавания. Целевой предмет – сторона личности учащегося, которая должна быть преобразована в данном педагогическом процессе, и этот предмет отвечает на вопрос: что мы развиваем в личности с учетом целеполагания? Целевое действие означает конкретное действие педагога, которое он совершает для развития определенного предмета (научить, убедить, сформировать, доказать, усовершенствовать, закрепить) [2].

Анализ проблем регуляции и выработки целей в психолого-педагогической науке позволяет прийти к следующим утверждениям:

- цель является обязательным компонентом любой умственной деятельности;
- целевые установки придают деятельности черты направленности и организованности;
- общим признаком цели является то, что она всегда выступает как реальное отражение в мыслях человека будущего результата его действий и влияет на содержание и характер деятельности;
- интеллектуальные цели должны отражать потребность в целевых установках практического характера.

В исследованиях Г.А. Федоровой и Е.Ю. Игнатъевой процесс целеполагания складывается поэтапно, и включает:

- мотивационный процесс (как обоснование необходимости построения процесса педагогического целеполагания);
- содержательный процесс (как представление образа предполагаемого результата на различных уровнях и определение стратегических, тактических и ситуативных целей в ее достижении);

- диагностический процесс (диагностика и фиксация тактических и ситуативных целей);

- операционный процесс (анализ достигнутых результатов, соотношение их с поставленной целью);

- коррекционный (процесс анализа соответствия поставленных целей возможностям, потребностям учащихся, возможностям педагога, а также соотношение их с содержанием учебного материала) [5].

Если рассмотреть целеполагание в дидактическом аспекте, то оно может быть представлено следующими этапами: диагностика обучения (обученности), анализ результатов предыдущей совместной деятельности участников педагогического процесса; моделирование педагогом образовательных целей и задач, возможных результатов; организация совместных целеполаганий педагогов и учащихся; внесение корректив в первоначальные замыслы, уточнение целей и задач.

В современном контексте компетентностного подхода в структуру педагогического целеполагания в профессиональной школе прочно вошли системы компетенций. Попробуем определить их место в дидактической схеме проектирования обучающей деятельности преподавателя.

Согласно ФГОС-3 для бакалавров и магистров обозначены наборы компетенций по каждому направлению и профилю подготовки, при этом они могут дополняться и реализовываться в различных педагогических условиях. При изучении учебной дисциплины должны реализовываться конкретные компетенции (К1, К2, К3 и т.д.) (рисунок 1).

Каждую компетенцию можно рассмотреть через призму педагогического целеполагания, которое проектируется в аспекте системы учебных заданий (учебных задач). В таком случае деятельность педагога будет базироваться на системе проектирования учебных заданий, которые тесно взаимосвязаны с таксономией учебных целеполаганий.

Основная сложность проектирования состоит в согласовании системы компетенций и содержания классификационных групп таксономии целеполаганий, а также наполнение содержания учебных модулей. В связи с этим актуализируется проблема разработки системы учебных, или познавательных задач, как единицы содержания учебного модуля.

Познавательная задача как единица проектирования учебного модуля стала рассматриваться в психолого-педагогических исследованиях относительно недавно. В 60–70-е гг. XX в. понятие учебной, познавательной за-

дачи являлось базовым в трудах Г.А. Балла, Б. Блума, А.В. Брушлинского, П.Я. Гальперина, И.Я. Лернера, Д. Пойа и др.

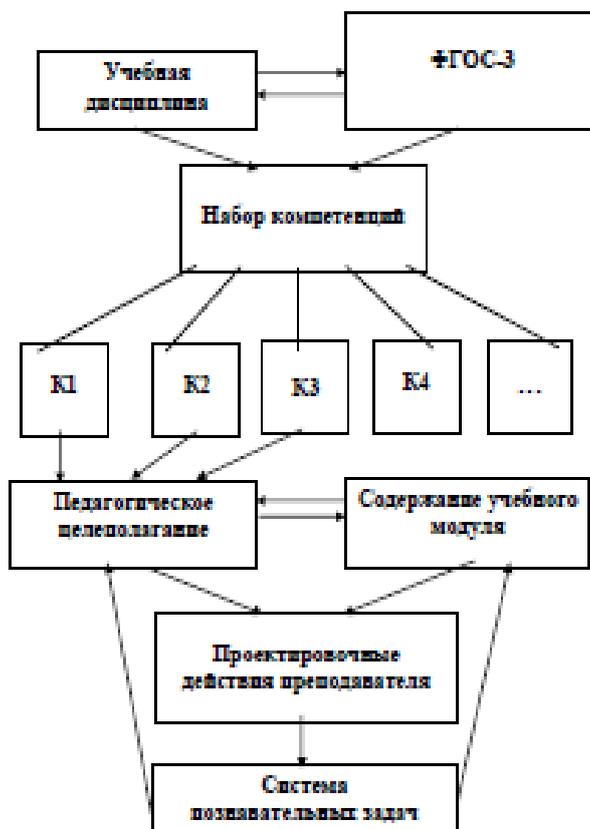


Рисунок 1 – Взаимосвязь компонентов проектирования познавательных задач в системе профессионального образования

Теория задач охватывает различные подходы к понятию «задача» как в психолого-педагогической науке, так и в области философии, социологии, науковедении, нейрофизиологии, логики, математики и кибернетики. Но именно в педагогической науке исследование задач приобретает особое значение. Дидактические и частнометодические функции задач являлись предметом исследования психологии учебной деятельности, дидактики и частной методики.

Г.А. Балл характеризует учебное задание как педагогическую систему, где компонентами являются: предмет в актуальном состоянии и требование как модель требуемого состояния. Авторы отмечают, что решением служит перевод предмета из актуального состояния в требуемое, где средством решения являются действия субъекта решения [1].

В нашем исследовании *познавательная задача* определяется как задание, предполагающее поиск новых знаний, стимуляцию активного исполь-

зования в обучении связей, отношений и доказательств. Педагогически обоснованная система познавательных задач осуществляет все функции обучения, поэтому в каждой задаче педагогу необходимо выделять ее место в логике построения учебного процесса и в активизации учебно-познавательной деятельности.

Актуальными для решения проблемы педагогического проектирования в современных условиях являются исследования 80–90 гг. XX в. Даны Толлингеровой. Д. Толлингерова в частности рассматривает учебную задачу как «интеллектуальное пространство», в пределах которого реализуется ее решение. Если учебный процесс не достигает поставленной цели, то причина в одном – система учебных задач не дала возможности учащимся продвинуться в выработке необходимых умений и навыков. Автор разработала специальный набор технических приемов в виде «микроанализа». Проходит этот микроанализ в два этапа: декомпозиция, результатом которой является упорядочение микрокомпонентов учебных заданий, для того, чтобы задание позволило выполнять дидактическую цель; собственно микроанализ, включающий в свою очередь следующие компоненты – количественный анализ, позиционный, лингвистический, педагогический, психологический. Вместе с тем, автор порекомендовала разделить задачи на пять категорий (по их операционной структуре): 1) учебные задачи (УЗ), требующие мнемонического воспроизведения данных; 2) УЗ, требующие простых мыслительных операций; 3) УЗ, требующие сложных мыслительных операций; 4) УЗ, требующие сообщения данных; 5) УЗ, требующие творческого мышления [4].

В нашем исследовании была использована унифицированная система учебных заданий (познавательных задач), включающая следующие уровни обучения: знаниевый, или когнитивный (учебно-познавательные задачи); активной практической деятельности (практико-прикладные задачи); ценностно-смысловой (ценностно-ориентированные задачи); креативный (творческие задачи); рефлексивный (рефлексивно-коммуникативные задачи).

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: в различных аспектах раскрыто понятие педагогического концепта проектирования учебных задач; в комплексе рассмотрены проблемы проектирования познавательных задач и педагогического целеполагания; выяснено, что проектирование целостного учебного процесса (дидактической системы) связано с алгоритмом проективных операций пе-

дагога, которые строятся в соответствии с учебными возможностями учащихся, с учетом мотивации учения и личностными возможностями учащихся и педагогов.

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 334 с.

3. Литавор В.С. Педагогический концепт как системное креативное проектирование образовательной ситуации // Гуманитарный вектор. 2013, № 4 (36). – С. 261–265 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL.: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-kontsept-kak-sistemnoe-kreativnoe-proektirovanie-obrazovatelnoy-situatsii> (дата обращения: 1.11.2015).

4. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М.–Прага: Роспедагенство, 1994. – 52 с.

5. Федорова Г.А., Игнатьева Е.Ю. Технологии профессионального образования. – Великий Новгород, 2010. – 142 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL.: <http://window.edu.ru/resource/218/73218/files/Федотова%20Технол.%20проф%20образ%20--%2006.pdf> (дата обращения: 10.05.2013).

Пьеvich Т.Р.

PEDAGOGICAL CONCEPT PROJECTING OF TEACHING OBJECTIVES IN VOCATIONAL TRAINING SYSTEM

Pedagogical projecting of teaching objectives through taxonomy goal-setting in terms of competence approach in vocational education is regarded in the article. The goal-setting is presented as a mechanism of the teaching projecting and as a basis for the development of the original teacher's pedagogical concept. The notion of the pedagogical concept projecting of teaching objectives is revealed in the didactic, methodological and cultural aspects.

Keywords: «pedagogical goal-setting», «pedagogical concept», «cognitive objective», «projecting of teaching objectives».

Коваленко А.В.,

Заслуженный работник физической культуры РФ, преподаватель
annalesz@yandex.ru,

Кокаева И.Ю.,

профессор, доктор педагогических наук, почетный работник высшего
профессионального образования,

annalesz@yandex.ru,

ГБПОУ РО «Донской педагогический колледж», г. Ростов-на-Дону

ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Здоровье студенческой молодежи – важнейший показатель благополучия общества и государства. Поэтому развитие культуры здоровья обеспечивается на всех уровнях образования, в том числе, и в процессе профессиональной подготовки молодых людей. Здоровье студентов – будущих учителей определяется как показатель их общей и профессиональной подготовки.

Авторы статьи на основе многолетней работы со студентами Донского педагогического колледжа и Северо-Осетинского государственного педагогического института, а также теоретического анализа проблемы, дают рекомендации по оздоровлению студентов.

Ключевые слова: здоровье студентов, охрана здоровья, культура здоровья, здоровый образ жизни, профессиональная подготовка.

Здоровье студенческой молодежи – ценность, являющаяся национальным богатством страны. Однако, по данным Минздрава РФ абсолютно здоровыми являются только 15–20% молодых людей, а распространение хронических болезней среди молодых людей юношеского возраста увеличилась за последние 20 лет более чем на 50% [9]. Низкая двигательная активность, высокое психоэмоциональное напряжение, стрессы, рост наркомании и токсикомании, увеличении количества ранних беременностей и абортов – результат сложившегося образа жизни, следствие низкой культуры здоровья [3, 6].

По мнению Л.В. Захаровой и Д.А. Шубина, здоровье современных студентов характеризуется следующими особенностями: увеличением соматических заболеваний, отклонениями психического здоровья, снижением показателей физического развития, нарастанием уровня инвалидности,

частота хронических заболеваний в студенческой среде колеблется в широких пределах. Решение проблемы формирования здоровья студентов зависит от содержания и организации оздоровительной деятельности в вузе и в первую очередь от организационно-педагогических условий. Любая образовательная и оздоровительная деятельность в учебном заведении, прежде всего, опирается на правовую основу.

В.С Попов, изучая вопросы социальных проблем здоровья и здорового образа жизни современного человека, отмечает, что, к сожалению, россиянин не привык заботиться о своем здоровье [10]. Проблема такого состояния обусловлена противоречиями между декларируемыми нормами поведения в отношении здоровья и реальным поведением. Свидетельством тому является существование наряду с самосохранительным поведением его антипода саморазрушительного поведения индивида, содержание которого характеризуется нежеланием считаться с нормами здорового образа жизни, питания, режима работы и отдыха, оздоровительными рекомендациями, предписаниями медицины, санитарии и гигиены. Данное поведение характерно, как правило, для молодых групп людей и выражается в преднамеренных поисках рискованных и опасных для жизни ситуаций. Молодежь, в большинстве своем обычно не задумывается о своем здоровье, о факторах, укрепляющих или разрушающих его. Она редко ценит здоровье, ее биологический инстинкт самосохранения еще не обогащен знаниями, опытом и размышлениями о здоровье. Эти данные подтверждают необходимость поиска оптимальных условий здоровьесбережения студентов в период профессиональной педагогической подготовки.

Еще в свое время А.А. Ухтомский писал, что воспитание личности необходимо начинать с физического, чтобы затем влиять на духовное. Недостаток этих знаний составляет основу многих педагогических ошибок и трудностей в современные дни. Исследования Т.А. Жабровой подтверждают влияние средств физической культуры на психическое здоровье человека. Г.Л. Апанасенко считает, что в настоящее время ученых все больше волнует проблема здоровья человека, особенно факторы, обеспечивающие состояние здоровья и влияющие на него; показатели, характеризующие и оценивающие уровень здоровья, процесс эффективного целенаправленного воздействия на здоровье и накопление его резервов.

А.А. Князев, изучая психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов по физической культуре и спорту, актуализировал вопрос о

здоровье нации и воспитании детей на принципах и правилах здорового образа жизни.

Современная ситуация с образованием складывается так, что обучение и здоровье заняли по отношению друг к другу противоположные позиции. Формирование приоритета здоровья, по сравнению с болезнью, должно стать задачей общества. Ученые убеждены и единодушны во мнении, что секрет качества жизни – в регулярных занятиях физической культурой, спортом и туризмом. Физическое и психическое здоровье нации – это тот необходимый экономический и политический ресурс, определяющий социальную стабильность, которая так сейчас нужна России, чтобы выйти из кризисного состояния затянувшейся перестройки и бесконечных реорганизаций в общественной жизни страны.

Важнейшую роль в обеспечении физического, интеллектуального и нравственного благополучия подрастающего поколения наряду с медицинскими, профилактическими, социально-экономическими, бытовыми и иными факторами, играют образование и воспитание. Образование выступает тем социальным пространством, которое формирует, воспитывает и развивает личность [8]. Известно, что воспитать здорового ученика может только здоровый учитель. Если приоритет здорового образа жизни будет в полной мере реализован в школе, то мы получим здоровую нацию в будущем. Особенностью современного образования является «возвращение» к человеку и его ценностям, где основной определяется ценность здоровья. В основе понимания культуры лежит исторически обусловленная активная деятельность человека, определяющая результаты ее саморазвития, самообразования и самовоспитания. Интеграция культуры и образования, с точки зрения В.С. Библера, позволит по-новому осознать смысл образования – воспитание человека культуры. Педагогическое образование ориентировано на подготовку педагога, способного не только включаться в формы будущей педагогической деятельности, но осваивать технологии здоровьесбережения, формулировать новую систему ценностей – здоровый учитель – здоровый ребенок. Решения Болонского соглашения определяют подготовку специалиста, способного к самообразованию, ориентированного на творческий подход к модернизации не только образовательной среды, изменять себя и пространство своей жизнедеятельности.

В современных условиях формирование здоровья и воспитание здорового образа жизни обучающихся стало необходимой объективной потреб-

ностью, требованием ФГОС. В связи с этим одной из приоритетных задач современной системы образования стала задача по сохранению и укреплению здоровья студентов-будущих учителей, формирование у них культуры здоровья.

Студенты образовательных учреждений с педагогической и социальной направленностью должны иметь высокий уровень культуры здоровья. Очень часто люди не знают, какими огромными резервами психического, физического, интеллектуального здоровья они обладают, как раскрыть эти возможности в процессе занятий физическими упражнениями. Для формирования культуры здоровья социальное воспитание личности должно занимать ведущее место в процессе физического воспитания. Забота о здоровье и его укрепление является естественной потребностью культурного человека, неотъемлемым элементом его личности. От того, насколько будут заложены в процессе воспитания и образования знания, умения и навыки, направленные на сохранение и укрепление здоровья с самого раннего детства во многом будет зависеть его стиль жизни, мировоззрение, культура здоровья [1].

Здоровье студента, как будущего педагога, рассматривается как личностная, профессиональная и социальная ценность, обуславливающая состояние здоровья детей. Самоорганизация, самосохранение и саморегуляция выступают основными способами профессиональной деятельности педагога по сохранению здоровья и должны войти в личную программу здоровьесбережения и аттестации педагогических кадров. Эффективность механизмов сохранения и повышения резервов здоровья зависит от многих факторов. Но определяющую роль, по мнению авторов, играет нравственность и культура самого человека, основной характеристикой которой является его отношение к своему здоровью и здоровью других людей [5, 6]. Отношение к себе и другим людям формируется в результате определенного педагогического воздействия. В этой связи в структуре обеспечения жизнедеятельности личности особое значение приобретает педагогический компонент, сущность которого, по словам И.И. Брехмана, состоит в «обучении здоровью с самого раннего возраста» [2].

В работах многих ученых (М.Я. Виленского, С.Н. Горбушиной, О.Ю. Масаловой), культура здоровья рассматривается как мировоззренческий феномен личности, а состояние здоровья молодого поколения является важнейшим фактом безопасности государства и устойчивого развития об-

щества [6]. Феномен культуры здоровья определяется как исторически закрепленная человечеством программа организации безопасной жизнедеятельности и преемственности воспитания здорового поколения, содержащая бесконечное множество смыслов и значений здорового образа жизни, в диалоге с которым человек организует собственную деятельность, поведение и общение в русле безопасности жизни, охраны и укрепления здоровья.

На основе теоретического анализа проблемы, мы пришли к выводу, что изменение образовательной среды педагогического колледжа и института, наполнение ее ценностями здоровьесбережения позволит изменить отношение студентов к своему здоровью. Инновационные процессы, происходящие в педагогической подготовке студентов под воздействием сложившейся культуросообразной модели образования, подчинены общим культурологическим закономерностям развития личности:

- развитие культуры и развитие личности определяется не «перемещением» в пространстве ценностей, а бесконечным накоплением культурных ценностей, что диктует необходимость обозначения ценностей в педагогической подготовке кадров;

- ценности создают возможность открывать новые «углы зрения» и по-новому взглянуть на старое, открыть в нем нечто ранее не замечавшееся, в частности взглянуть на здоровье как ценность и необходимость включения в здоровьесберегающую деятельность;

- значительные идеи современности определяют необходимость увидеть и понять незамеченные ранее ценности в прошлом, в нашем случае это здоровье будущего педагога и поиска путей его сохранения на этапе профессиональной подготовки.

В этой связи, серьезную озабоченность вызывает все возрастающее снижение основных показателей здоровья студенчества во время обучения. Понять глубинные причины кризиса здоровья в сфере образования нельзя без изучения их мировоззренческих позиций. К числу важнейших факторов, определяющих необходимость такого подхода, относятся:

- изучение феномена «человек и его здоровье» сквозь призму глобальных проблем современности;

- единство духовного и телесного в природе человека;

- формирование здорового образа жизни как системы управления здоровьем;

- овладение культурой здоровья в составе гуманитарной и профессиональной культуры будущего специалиста;
- универсальность образования как культурного явления;
- деформации в ценностно-смысловой сфере развития личности;
- переход к личностно-ориентированному образованию с выраженной в нем здравотворческой функцией;
- развитие субъективной личности при овладении культурой здоровья.

Авторы исследования предлагают концептуальную модель формирования мировоззренческих детерминант культуры здоровья студенческой молодежи. Она включает в себя: цель (формирование мировоззренческих детерминант культуры здоровья); задачи (становления субъекта с системой ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, творчески-деятельностного отношения к миру культуры здоровья, его профессионально-личностным качествам); средства (содержание здравотворческого профессионального образования, смысло-поисковый диалог в системе технологий личностно-развивающего обучения, репродуктивно-творческие технологии); формы (учебная деятельность: самостоятельная, совместная, внеурочная работы, УИРС, волонтерская, общественно-полезная деятельность, учебная практика); методы познания (объяснение, понимание, убеждение, сократический, герменевтический, диалога, дискуссии и др.); условия (образовательная среда с символами культуры здоровья, актуальный уровень развития культуры здоровья, деятельность); критерии (когнитивный, ценностно-нормативный, деятельностно-творческий, поведенческий компоненты культуры здоровья, профессионально-личностные качества студента); результаты процесса (переход студента на следующие уровни сформированности культуры здоровья – адаптивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий; закрепление им характеристик этапа овладения содержанием культуры здоровья; усиление параметров субъективности, развития профессионально-личностных качеств).

Трансляция инварианта культуры здоровья в содержательный контекст индивидуального сознания студента определяются:

- социокультурным опытом безопасности жизнедеятельности и оздоровления личности, которым она овладевает только в процессе активного познания путем освоения, усвоения, присвоения по ходу самостоятельной деятельности и практики жизни;

- формированием культуры здоровья личности как результата и, одновременно, способов его достижения, которые являются весьма значимыми для оценки эффективности процесса подготовки кадров;

- эффективность профессиональной подготовки многократно возрастает при формировании у студентов поддерживающей и укрепляющей мировоззренческой мотивации на здоровый образ жизни;

- чем полнее и глубже воспринимает и усваивает студент содержание культуры здоровья в общественно-профессиональном спектре ее значений, тем выше уровень его индивидуального развития.

Теоретический анализ проблемы показывает, что идеи и ценности, положенные в основу современных программ профессионального педагогического образования, не вполне соответствуют базовым потребностям студентов в саморазвитии, самосовершенствовании и здоровьесбережения. Они слабо ориентированы на поддержание здоровья студентов и формирование у них здорового образа жизни. По убеждению А. Маслоу, С. Мадди, С. Роджерс, если образование не ориентировано на развитие и саморазвитие личности, то оно вызывает «психологическое сопротивление» и будет отторгнуто [10].

Формирование здоровьесберегающего компонента профессиональной культуры, определяющего качество деятельности педагога как личности и профессионала, является доминантным направлением гуманистической педагогики, направленной на выработку индивидуальной поведенческой стратегии здорового образа жизни всех участников образовательного процесса [3, 4].

Отношение общества к культуре в целом и к формированию культуры каждого человека актуализирует проблему формирования здоровьесберегающих компетенций, изменяющих самосознание студентов и систему взглядов на необходимость сохранения здоровья для будущей успешной профессиональной деятельности учителя. Разработке педагогических условий обеспечения здоровьесбережения и формирования ценностно-мотивационных установок студентов в процессе профессиональной педагогической подготовки посвящены работы В.И. Бондина, А.А. Грекова, В.И. Кравцовой, В.И. Мареева, Н.Г. Попова и др. Здоровьесберегающий компонент в подготовке будущего педагога позволит ему не только сохранять свое здоровье, но и целенаправленно строить гармоничные взаимоотношения с самим собой, с детьми, родителями, с окружающей природой.

Компетентностный подход диктует необходимость формирования здоровьесберегающих компетенций в сфере ценностей здоровья, здоровьесбережения, самопознания и осознания себя в качестве субъекта здоровьесберегающей деятельности, адекватной самооценки состояния здоровья как основополагающего условия личного и профессионального развития. В данном исследовании, при формировании у студентов педагогического колледжа опыта здоровьесбережения, мы опирались на теоретические положения о взаимосвязи знаний и отношений, интеллектуального и «аффективного», когнитивного и поведенческого (С.Л. Рубинштейн), где результат этого единства видится в соответствующем характере деятельности. Содержание педагогического образования в педагогическом колледже фактически не ориентирует студентов на формирование ценностной системы взглядов на здоровье и потребности его укреплять. Рассогласование между ценностями и смыслами, отношением и деятельностью является главной движущей силой развития культуры здоровьесбережения. Взгляды оказывают влияние на поведение и образ жизни человека, имеют большое значение для самосознания. Но не всегда взгляды и оценочные суждения студентов относительно необходимости сохранения своего здоровья могут быть конструктивными и подкрепляться соответствующими действиями и поступками [8]. Поведение человека соответствует ценностным ориентациям и проявляется в осознанной оздоровительной деятельности, а если они связаны с эмоционально-чувственным переживанием, то в совокупности все это обеспечивает появление активной жизненной позиции человека по отношению к своему здоровью и здоровому образу жизни.

В системе профессионального педагогического образования вопросы здоровьесбережения весьма актуальны, поскольку нездоровый педагог порождает нездоровую личность ребенка, что приводит к негативным тенденциям в обществе. Анализ исследований позволил сделать вывод о том, что здоровье студентов зависит от их ценностных представлений о здоровье и способах здоровьесберегающей деятельности.

Развитие педагогического образования в аспекте поиска инновационных моделей образования и технологий развития личности будущего педагога определяет и необходимость модернизации содержания и технологий сохранения здоровья студентов в процессе профессиональной педагогической подготовки. Исследования многих ученых высвечивают зависимость цивилизации от формирующейся модели «культурного человека» и «здо-

рового человека». Фундаментальные изменения в теории и практике образования связаны с поиском новых теоретических и научно-методических положений, обеспечивающих сохранение здоровья студентов. Исследователи С.И. Гессен, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, И.С. Савицкий, Н.С. Розов видят этот путь в передаче способов культуры, обеспечивающих развитие человека и сохранение его здоровья.

Педагогическая деятельность считается самой сложной по психологическим, физическим и эмоциональным нагрузкам и требует сохранения педагогом своего здоровья с самого начала педагогической карьеры. Однако в процессе педагогической подготовки задача здоровьесбережения студентов решается весьма слабо и неоднозначно, что актуализирует поставленную проблему исследования.

Культуросообразная парадигма образования позволяет рассмотреть педагогическую подготовку студентов педагогического колледжа через призму культуры, понять образовательный процесс как культурный процесс, наполнить его компоненты ценностями и человеческими смыслами, что обеспечивает возможности студентам проявлять свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей, а также изменить систему взглядов на свое здоровье. В качестве цели педагогического образования в аспекте идей культуросообразного образования и сохранения здоровья может выступить цель воспитания личности будущего педагога как «человека культуры», способного поддерживать свое здоровье в течение профессиональной деятельности [3]. Здоровьесберегающая деятельность педагога выступает условием определения его степеней свободы, гуманного отношения к детям, духовности и жизнотворчества.

В нашем понимании осознание студентами ценностей здоровья и освоение средств здоровьесбережения будет осуществляться эффективно, если студенты будут включены в активную и системную деятельность по сбережению своего здоровья в учебной и вне учебной деятельности.

Здоровье будущего педагога необходимо рассматривать как приоритетную ценность в содержании педагогического образования, как цель и результат профессиональной педагогической подготовки. Однако, как показывает педагогическая практика оздоровительно-восстановительная деятельность в педагогических колледжах по-прежнему остается вне поля зрения преподавателей, кураторов и не всегда и преподавателями физиче-

ской культуры, что приводит к усугублению здоровья студентов в период обучения, или к небрежному отношению к здоровью на данном возрастном этапе жизни. Причины этого явления кроются в недостаточной компетенции преподавателей в сохранении здоровья, в отсутствии системы сохранения здоровья в колледже, в низкой мотивации самих студентов в сбережении своего здоровья. Следует отметить, по данным Л.М. Митиной, педагог, ушедший в свое болезненное состояние, становится неэффективным, бесполезным и даже опасным для детей, нездоровый педагог часто конфликтует с педагогами, преподавателями, родителями. Преподаватели колледжа понимают необходимость сохранения здоровья студентов, но не готовы профессионально использовать здоровьесберегающие технологии в процессе преподавания своих дисциплин.

Л.М. Митина считает, что вся проблема в том, что в педагогическом сообществе сложилась низкая престижность здоровья, заниженное самосознание педагогов о ценности здоровья. Исследования показывают, что для учителей со стажем работы более 20-ти лет характерно снижение всех показателей эмоциональной устойчивости, то есть через 20 лет работы в школе у подавляющего числа педагогов наступает «эмоциональное сгорание». По наблюдениям Н.А. Аминова, среди учителей высшей категории 53% – «сгоревшие», а к 40 годам эмоционально сгорают все учителя. При этом они характеризуются высокой тревожностью, интровертированностью. У «сгоревших» учителей низкой квалификации, наоборот, фиксируется крайний радикализм, стремление к контролю над ситуацией, открытая агрессивность.

Педагоги обладают низким уровнем культуры здоровья [5]. Отсутствие мотивации к ведению здорового образа жизни, т.е. сохранению и укреплению здоровья объясняется, видимо еще и тем, что при профессиональной подготовке недостаточное внимание уделяется вопросам здоровья вообще, а также педагогов и студентов, в частности. Вопрос обостряется тем, что в процесс профессиональной педагогической подготовки будущего педагога не включены компетенции по сохранению здоровья, которые и создают условия для формирования у студентов опыта по его сохранению.

Мы придерживаемся мнения А.Г.Маджуга, он считает, что в реальных условиях образовательного пространства без активного включения в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов здоровьесберегающего компонента невозможно изменить и образовательную ситуацию в

образовательном учреждении по сохранению здоровья детей. Студент педагогического колледжа должен обладать необходимым минимумом компетенций по физиологии умственного труда, гигиене педагогического процесса, психологии общения и т.д. Он должен сам, в первую очередь, овладеть компетенциями в сфере организации рациональной и здоровой жизнедеятельности, поддержки своего здоровья, а потом уже научить своих воспитанников. По нашему глубокому убеждению, фактическое состояние здоровья современных студентов и появление нового федерального образовательного стандарта среднего специального образования диктует необходимость поиска инновационных путей создания охранной среды педагогического колледжа как среды, формирующей ответственность студентов за сохранение своего здоровья и нахождение опыта по его сохранению.

Сегодня в системе среднего педагогического образования сложилась неоднозначная ситуация, когда от будущего педагога требуется решать задачи здоровьесбережения, но при этом студенты – будущие педагоги обладают слабым здоровьем. Содержание и технологии подготовки педагогов в педагогическом колледже требуют модернизации с учетом группы здоровья студентов, что актуализирует проблему исследования. Необходимо отметить, что в настоящий момент педагогический колледж не имеет целостной системы, призванной готовить будущих педагогов с высокой культурой здоровьесбережения. Понимание и личностное принятие здоровья, и осознание необходимости его обеспечения как ценности и ведущего смысла профессиональной деятельности будущим педагогом не происходит, так как учебные курсы, призванные сформировать компетенции в сфере здоровьесбережения, ориентированы на частные цели и не отражают необходимой для данной ситуации в образовании здоровьесберегающей технологии. Задача современного среднего педагогического образования состоит в нахождении индивидуальных условий сбережения здоровья студентов в зависимости от их групп здоровья. Процесс профессиональной педагогической подготовки студентов должен приобрести образ охранной среды, определяющей накопление компетенций и опыта сохранения своего здоровья и другого. В образовательном пространстве педагогического колледжа принцип культуросообразности обуславливает необходимость изучения и производства культурных ценностей и ценностей здоровья в частности. Культурологическая ориентация современного образования предполагает такую подготовку студентов, которая позволит им в дальнейшем создать в

педагогическом процессе образовательного учреждения такую среду, в которой здоровьесберегающие технологии будут соответствовать состоянию здоровья обучающегося, что требует от студента компетенций в вопросах педагогики, психологии, физической культуры. Именно культуросообразный подход в профессиональной педагогической подготовке позволяет рассматривать человека в системе общественных ценностей, а культуру фактором воздействий на личность, стимулирующим к диалогу с собой и с другими. В содержании среднего педагогического образования необходимо более интенсивно интегрировать ценности здоровья как неотъемлемую часть культурного развития человека и как показатель его культуры.

Качеству среднего и высшего профессионального педагогического образования уделяется в последнее время особое внимание. На наш взгляд, одним из показателей общей и профессиональной подготовки будущего педагога является здоровье студентов. Оно должно укрепляться в процессе обучения, и студенты должны приобрести компетенции по охране и его поддержанию на протяжении всей жизни.

Подготовка физически развитого, работоспособного и здорового будущего учителя решается, в нашем понимании, средствами физической культуры, ориентированными на показатели индивидуального состояния здоровья студентов. Занятия физической культурой обеспечивают повышение работоспособности, укрепление здоровья, бодрости духа, силы и выносливости, формирование здорового образа жизни. От качества педагогической подготовки будущих педагогов, от уровня их физической подготовленности и состояния здоровья будет зависеть успех в их будущей педагогической деятельности.

Модернизация системы среднего и высшего педагогического образования в последние годы приблизила содержание и технологии профессиональной подготовки к конкретным потребностям личности и реалиям образовательной практики. Инновационные формы организации учебной деятельности студентов, обеспечение индивидуальной образовательной траектории, психолого-педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов обеспечивает качество педагогической подготовки будущего педагога и сохранение его здоровья, актуализирует проблему модернизации образовательной среды педагогического колледжа по сохранению здоровья студентов с конкретной группой здоровья.

А.Ф. Фролов, В.А. Литвинов, Н.Г.Попова отмечали, что повышение эффективности занятий физической культурой должно быть направлено на повышение мотивации личного интереса к занятиям, к самосовершенствованию своих физических качеств и уровня физической подготовки на базе общего оздоровления организма и накопления биофизических резервов здоровья [4]. Необходимо повсеместно и регулярно вести мониторинг состояния здоровья студентов. И именно по показателям состояния здоровья как конечному результату работы оценивать качество их оздоровления. Здоровье обучающейся молодежи – объективный тест качественного образования. Если государство, правительство действительно ставят своей целью возрождение России, нации то в стране должны быть созданы условия для подготовки здоровых специалистов – профессионалов, столь необходимых обновленной России, нашему обществу.

Авторы считают, что в данной работе анализ исследований позволил определить основные подходы к пониманию культуры здоровья как ценности личности, формируемой в процессе профессиональной педагогической подготовки будущих педагогов. Актуализация культурного потенциала общества изменила взгляд на образование, где целями выступил новый тип личности как человека культуры, как человека здорового и способного сохранять свое здоровье на протяжении всей жизни. В качестве культурных функций личностно-ориентированного образования были определены телесное и душевное здоровье, личная свобода, духовность и нравственность. Образование ориентирует личность на формирование уникального способа здоровьесбережения. В связи с тем, что здоровье рассматривается как ценность личности и культуры, актуализируется проблема формирования здоровой личности будущего педагога в процессе профессиональной педагогической подготовки. На современном этапе в системе среднего профессионального педагогического образования фактически не сложилась модель здоровьесберегающего образования как путь осознания студентами здоровья как личностной и профессиональной ценности.

Понимание образования как культурного процесса предполагает определение образа культуры, на который необходимо ориентироваться, проектируя личностно ориентированное образование. Понимая культуру как характеристику человеческого сообщества, как особый род человеческой деятельности, как феномен, изменяющий систему образования, ученые приходят к выводу, что культуросообразный тип образования обеспе-

чивает возможность воспитания «человека культуры», способного к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей. Именно культурная функция образования ориентирует субъектов образования на сохранение телесного и душевного здоровья личности. Поскольку направление развития образования и общества во многом определяется образом человека, идеей человека, характерной для определенного типа культуры, то любой объект, принадлежащий педагогической реальности, отражает этот образ.

В системе образования здоровье рассматривается приоритетной ценностью, целью и его результатом. Однако, достижение данной цели, по-прежнему, остается в сфере идеальной цели. Нет никакого сомнения, что здоровье ребенка зависит от здоровья учителя, способного создавать охранную среду и применять технологии по сохранению здоровья. Поэтому система среднего и высшего педагогического образования должны быть направлены на изменение содержания профессиональной подготовки и ориентации субъектов образования на создание здоровьесберегающей среды жизнедеятельности. Основным показателем результативности образовательной среды являются показатели здоровья студентов – будущих учителей.

Литература

1. Беленов Д.Л., Родионов А.Ф., Уваров Е.А. Индивидуальный подход к формированию здорового стиля жизни // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 1. – С.50–52.

2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман, – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208с.

3. Виленский М.Я., Горбушина С.М., Масалова О.Ю., Культура здоровья студента как мировоззренческий феномен личности. 11-ая Международная научно-практическая конференция «Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма»/ Под ред. Ю.И. Евсеева, С.В. Горбунова, А.А. Князева, С.Н. Пожидаева. – п. Новомихайловский, Краснодарского края. 2008. – Т. 1. – С.7–9.

4. Коваленко А.В. Особенности физического воспитания студентов с отклонениями в состоянии здоровья на занятиях по физической культуре //В сб: Тенденции социально-экономического и правового развития современной России. – Москва. 2012. С. 82–86.

5. Коваленко А.В. Педагогические условия сохранения здоровья студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Владикавказ. 2015. –170с.

6. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов к здоровьесберегающей деятельности в начальной школе // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Образование, охрана труда и здоровье». – Владикавказ: Изд-во Профобриздат, 2014.– С.59–62.

7. Кокаева И.Ю. Осетинские традиции в воспитании культуры здоровья // Известия высших учебных заведений. Северо–Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2005. – № 12. – С. 147–152.

8. Кокаева И.Ю. Проблема воспитания здоровой личности в истории педагогической мысли и школьного образования // Известия высших учебных заведений. Северо–Кавказский регион. Серия: Естественные науки. – 2006.– № S16.– С. 35–38.

9. Кокаева И.Ю. Развитие регионального образовательного пространства как фактор сохранения и укрепления здоровья младших школьников: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук – Владикавказ, –2011.– С.10.

10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы/ пер. с англ. / А. Маслоу – М.: Смысл, 1999. – 425с.

Kovalenko A.V., Kokaeva I.U.

FUTURE TEACHERS' HEALTH AS THE INDEX OF THEIR GENERAL AND PROFESSIONAL TRAINING

Youth's health is the most important prosperity index of the society and the state. The development of the health culture is assured at all levels of education and during the process of young people's professional training. Future teachers' health determines as the index of their general and professional training.

The authors of the article based on the theoretical analysis and the long-term work with students of the Don Teachers' Training College and the North-Ossetia State Teachers' Training Institute give recommendations on invigoration of students.

Keywords: students' health, health protection, health culture, healthy life-style, professional training.

Кокаева И.Ю.,

доктор педагогических наук, доцент кафедры,

почетный работник высшего

профессионального образования,

irina_kokaeva@mail.ru,

ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный

университет им. Коста Левановича Хетагурова»

**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ,
ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В соответствии с ФГОС ВПО (2014) обсуждается необходимость комплексного формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни студентов. На основе теоретического анализа автор доказывает, эффективность проектно-исследовательской деятельности в гармонизации взаимоотношения человека с природой и с самим собой, в обеспечении национальной безопасности и развитию ноосферы.

Ключевые слова: экологическая культура, здоровый образ жизни, безопасный образ жизни.

Право граждан Российской Федерации на благоприятную окружающую среду закреплено в Конституции РФ (глава 2, ст. 42). Однако, в современном мире растет число катастроф, аварий и чрезвычайных ситуаций, делают ее не безопасной для человечества, своей деятельностью люди ухудшают состояние окружающей среды, но. Преодоление экологического кризиса во многом зависит от экологической культуры каждого человека, от его экологически целесообразного и безопасного поведения в социоприродной среде.

В апреле 2012 года президентом Российской Федерации была утверждена «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», а в июле 2014 – «Концепция общественной безопасности в РФ до 2020г.». Важная роль в этих документах отводится формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни граждан РФ как условию обеспечения экологической и национальной безопасности страны. Для того, чтобы че-

ловечество смогло выжить в условиях нарастающего антропогенного загрязнения окружающей среды, образовательные организации должны выполнить социальный заказ – сформировать экологическую культуру, здоровый и безопасный образ жизни детей и молодежи [1].

Экологическая культура и безопасный образ жизни – это новый смысл и цель современного образовательного процесса, результатом которого является гармонизация взаимоотношений человека и природы [2]. Современная педагогическая наука имеет солидный теоретический материал и большой практический опыт по формированию экологической культуры как компонента общечеловеческой (С.В. Алексеев, С.Н. Глазачев, С.Д. Дерябо, И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, В.П. Зинченко, Г.Н. Каропа, Б.Т. Лихачев, А.В. Миронов, Н.М. Мамедов, В.А. Ясвин и др.).

Известно, что экологическая культура и сознание начинают формироваться в дошкольный и младший школьный период. Мы придаем большое значение развитию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни в системе высшего профессионального образования, поскольку это необходимый компонент профессиональной культуры педагога, а высокий уровень компетентности и мастерства студентов – будущих педагогов, позволит повысить качество организаций экологического образования и воспитания детей в начальной школе.

С данных позиций перед вузовским образованием поставлена задача – воспитание экологически культурного человека, способного эффективно решать проблемы взаимоотношения природы и общества, ведущего здоровый и безопасный образ жизни [4, 6].

В исследованиях В.П. Алексеева, Е.А. Большакова, О.П. Коваленко С.В. Левина, Е.Ф. Самариной, А.В. Худякова и др. раскрыты условия формирования экологического мышления и экологосоциальной ответственности.

Однако в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2014г.) необходимо разработать теоретико-практические подходы к формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни учителей – будущих педагогов. Остается недостаточно решенной проблема системного подхода к процессу формирования экологической культуры в образовательной и социокультурной среде педагогического вуза.

Формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни студентов включает:

- развитие эколого-культурных ценностей и ценностей здоровья своего народа, народов России как одно из направлений общероссийской гражданской идентичности;

- знание основ законодательства в области защиты здоровья и экологического качества окружающей среды и выполнение его требований;

- осознание социальной значимости идей устойчивого развития; готовность участвовать в пропаганде идей образования для устойчивого развития;

- умение придавать экологическую направленность любой деятельности, проекту, демонстрировать экологическое мышление и экологическую грамотность в разных формах деятельности;

- представления о факторах окружающей природно-социальной среды, негативно влияющих на здоровье человека; способах их компенсации, избегания, преодоления;

- способность прогнозировать последствия деятельности человека в природе, оценивать влияние природных и антропогенных факторов риска на здоровье человека;

- опыт самооценки личного вклада в ресурсосбережение, сохранение качества окружающей среды, биоразнообразия, экологическую безопасность;

- овладение способами социального взаимодействия по вопросам улучшения экологического качества окружающей среды, устойчивого развития территории, экологического здоровьесберегающего просвещения населения;

- понимание взаимной связи здоровья, экологического качества окружающей среды и экологической культуры человека;

- устойчивую мотивацию к выполнению правил личной и общественной гигиены и санитарии; рациональной организации режима дня, питания; занятиям физической культурой, спортом, туризмом; самообразованию; труду и творчеству для успешной социализации;

- резко негативное отношение к курению, употреблению алкогольных напитков, наркотиков и других психоактивных веществ (ПАВ); отрицательное отношение к лицам и организациям, пропагандирующим курение и пьянство, распространяющим наркотики и другие ПАВ.

Воспитание экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни предусматривает проектно-исследовательская деятельность, в которой студенты:

- получают представления о здоровье, здоровом образе жизни, природных возможностях человеческого организма, их обусловленности экологическим качеством окружающей среды, о неразрывной связи экологической культуры человека и его здоровья (в ходе бесед, просмотра учебных фильмов, игровых и тренинговых программ, уроков и внеурочной деятельности);

- участвуют в пропаганде экологически сообразного здорового образа жизни – проводят беседы, тематические игры, театрализованные представления для младших школьников, сверстников, населения;

- просматривают и обсуждают фильмы, посвящённые разным формам оздоровления;

- учатся экологически грамотному поведению в школе, дома, в природной и городской среде: организовывать экологически безопасный уклад школьной и домашней жизни, бережно расходовать воду, электроэнергию, утилизировать мусор, сохранять места обитания растений и животных (в процессе участия в практических делах, проведения экологических акций, ролевых игр, школьных конференций, уроков технологии, внеурочной деятельности);

- участвуют в практической природоохранительной деятельности, в деятельности школьных экологических центров, лесничеств, экологических патрулей; создании и реализации коллективных природоохранных проектов.

- учатся оказывать первую доврачебную помощь пострадавшим;

- получают представление о возможном негативном влиянии компьютерных игр, телевидения, рекламы на здоровье человека;

- приобретают навык противостояния негативному влиянию сверстников и взрослых на формирование вредных для здоровья привычек, зависимости от ПАВ (научиться говорить «нет») (в ходе дискуссий, тренингов, ролевых игр, обсуждения видеосюжетов и др.);

- участвуют на добровольной основе в деятельности общественных экологических организаций, мероприятиях, проводимых общественными экологическими организациями.

Формирование экологической культуры студентов осуществляется в рамках учебных дисциплин: ООП 44.03.01 Педагогическое образование «Безопасность жизнедеятельности», «Основы педиатрии и гигиены», «Возрастная анатомия и физиология», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Здоровьесберегающие технологии в образовании», «Методика преподавания «Окружающий мир», «Экология человека», «Основы экологической культуры».

В программах названных дисциплин сочетаются материалы по экологии, безопасности жизнедеятельности, освещаются проблемы сохранения среды обитания, рассматриваются пути решения экологических проблем в плоскости профессиональной деятельности специалиста.

Содержание дисциплин дает возможность затрагивать вопросы экологической культуры, здоровья и безопасной жизнедеятельности. Это не предполагает необходимости выделения дополнительного времени на сообщение новой информации, но предусматривает изменение подхода к изложению тем курса с учетом новой модели экологического образования.

Внеучебная работа со студентами является неотъемлемой частью процесса качественной подготовки специалистов и проводится с целью формирования у студентов гражданской позиции, сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, выработки навыков конструктивного поведения на рынке труда, сохранения и возрождения традиций университета.

Система внеучебной деятельности по формированию готовности студентов к работе по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся характеризуется следующими особенностями:

а) включает ряд направлений: культурно-просветительная работа; практическая природоохранная деятельность, эколого-валеологическая деятельность;

б) отличается полифункциональностью – решает целый комплекс задач эколого-валеологической подготовки студентов;

в) ее динамическая структура не является строго синхронной к динамической структуре учебного процесса: более длительные этапы и стадии; начало, и конец одной стадии могут охватывать разные курсы; при организации отдельных внеучебных мероприятий имеет место опора на знания по

комплексу учебных дисциплин; одновременное участие студентов разных курсов, с разной степенью подготовки в одних и тех же делах;

г) осуществляет функции профессионально-педагогической подготовки, а также функции развития личности будущего педагога: формирует его гражданские, идеологические позиции, вовлекает в активную общественную деятельность;

д) ее структура представляет собой последовательность внеучебных мероприятий, которые обеспечивают наращивание динамики активных состояний личности и постепенно охватывают все компоненты готовности к работе по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся. В свою очередь, внеучебное мероприятие должно разворачиваться в соответствии с целями эколого-валеологической подготовки, проектирующими формирование эколого-валеологических знаний и умений во взаимосвязи с развитием мотивации и эмоционально-волевой сферы. Его главная функция состоит в том, чтобы раскрыть личную активность студента как условие осознанного формирования готовности.

Внеучебная деятельность должна стать составляющей образовательного процесса, поскольку в своём содержании предполагает обеспечение студентов системными знаниями об экологических проблемах, о культуре здоровья, формирование умения и желания приобщиться будущему специалисту к здоровьесберегающим технологиям с помощью разнообразных доступных форм.

Участие студентов во всех формах внеучебной работы стимулирует развитие ключевых компетенций. В процессе организации студенческого самоуправления, планирования видов деятельности, отвечающих интересам и потребностям в творческой самореализации, реализации социально-ориентированных программ, позволяющих принимать самостоятельные решения и требующих всестороннего анализа, у студентов формируются межличностные и системные компетенции [7, 8].

Межличностные компетенции включают индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

В соответствии с общей целью воспитания студентов в качестве основных приняты следующие направления воспитательной деятельности: профессионально-трудовое; духовно-нравственное; гражданско-патриотическое; культурно-массовое, эстетическое; укрепление института кураторства; формирование экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни студентов; развитие студенческого самоуправления.

Проектно-исследовательская деятельность в рамках экологического воспитания формирует экологические знания, которые являются обязательным компонентом процесса формирования начал экологической культуры, и, рациональное отношение к природе – конечный его продукт. Таким образом, экологические знания в процессе проектно-исследовательской деятельности, формируют осознанный характер отношения и дают начало экологическому сознанию. Отношение, построенное вне понимания закономерных связей в природе, социоприродных связей человека с окружающей средой, не может быть стержнем экологического сознания, ибо оно игнорирует объективно существующие процессы и опирается на субъективный фактор [3].

В процессе развития экологической культуры и безопасного образа жизни обучающиеся совершенствуют свои знания, развивают умения, связанные с научным поиском, учатся оценивать экологическую ситуацию в реальных условиях, выявляют причинно-следственные связи экологических явлений и процессов, предвидеть неблагоприятные последствия, находить способы обеспечения экологической безопасности природы и жизни людей.

Главное значение проектно-исследовательской деятельности – направленность учебно-познавательной деятельности на результат, который получается при решении практической, теоретической, и, обязательно, лично и социально-значимой проблемы.

Проектно-исследовательскую деятельность можно определить как самостоятельную форму учебно-познавательной активности студентов, и как средство формирования экологической культуры и безопасного образа жизни, заключающееся в достижении сознательно поставленной цели по охране окружающей среды и здоровья человека, обеспечивающие развитие личности обучающегося.

Автор на основе теоретического анализа и опыта практической работы пришел к выводу, что проектно-исследовательская деятельность спо-

способствует росту, становлению, интеграции личностных качеств и профессиональных компетенций студентов, обеспечивающих экологическую культуру и безопасную жизнедеятельность.

Формирование экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни студентов это современная реализация путей здоровьесберегающей педагогики в вузе; вовлечение студентов в физкультурно-оздоровительные мероприятия; формирование ценностей здорового образа жизни; экологическое воспитание и формирование бережного отношения к природе; становление личностных качеств, которые обеспечат студентам психологическую устойчивость и конкурентоспособность во всех сферах его жизнедеятельности.

Литература

1. Агузарова И.Г. Социокультурные аспекты экологического воспитания младших школьников // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 12. – С. 169–173.

2. Дзятковская Е. Н. Экологическое развивающее образование. – М., 2010.

3. Калустьянц К.А., Кокаева И.Ю. Проектно-исследовательская деятельность как средство формирования экологической культуры и безопасного образа жизни старшеклассников (статья) European Social Science Journal – Европейский журнал социальных наук.– №4 (3).– Том 2.– 2015.– С.128–134

4. Кокаева И.Ю. Формирование здорового и безопасного образа жизни бакалавров – будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования.– 2015. – №5; URL: <http://www.science-education.ru/128-22032> (дата обращения: 07.10.2015).

5. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов к здоровьесберегающей деятельности в начальной школе (статья) // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Образование, охрана труда и здоровье».– Владикавказ: Изд-во Профобриздат, –2014.–С.48–53.

6. Кокаева И.Ю., Саханский Ю.В. Актуальные проблемы формирования культуры безопасности у детей и подростков Известия РАО.–№1.– 2014.– С. 120–127.

7. Кокаева И.Ю., Таутиева Л.М. Компетентностный подход к формированию здорового и безопасного образа жизни бакалавров – будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Экономические и гуманитарные исследования регионов.– 2015. – № 3. С.49–52.

8. Кокаева И.Ю. Формирование творческой активности студентов–будущих учителей в процессе профессиональной подготовки (статья) Европейский журнал социальных наук.№12.(39). Том 2. – 2013.– С.119–124.

Kokaeva I.Y.

**DESIGN AND RESEARCH ACTIVITY AS MEANS OF
DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE, HEALTHY AND
SAFE LIFESTYLES OF STUDENTS – FUTURE PRIMARY SCHOOL
TEACHERS**

In accordance with the GEF VPO (2014) discusses the need for a comprehensive formation of ecological culture, healthy and safe lifestyle of students. Based on the theoretical analysis of the author proves the efficiency of design and research activities in the harmonization of the relationship of man with nature and with themselves, national security and the development of the noosphere.

Keywords: competency approach, Federal state educational standards, the active forms, teaching methods, life safety.

Колесников С.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Военного университета
Министерства обороны РФ, ФГКВОУ ВПО «Военный
университет», г. Москва

СИСТЕМА МЕТОДОВ РУКОВОДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ В ВЫСШЕМ ВОЕННО-УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данной работе раскрывается сущность системы методов руководства педагогическим процессом в высшем военно-учебном заведении Министерства обороны Российской Федерации, и характеризуются основные методы управления педагогическим процессом в военном вузе.

Ключевые слова: система методов руководства, административные методы, организационное регламентирование, процессуальное регламентирование, организационно-методическое инструктирование, экономические методы, социально-психологические методы, педагогические методы.

В условиях возросшей угрозы национальной безопасности России со стороны международного терроризма и началом совместной операции Военно-космических сил ВС РФ с сухопутными войсками армии Сирийской Арабской Республики по уничтожению международных террористических организаций на Ближнем Востоке, существенно возрастают требования к подготовке военных кадров в вузах МО РФ, способных решать сложные боевые задачи в любых регионах планеты, откуда исходит террористическая угроза миру.

Выполнение высшими военно-учебными заведениями своего функционального предназначения по обучению, воспитанию, развитию и морально-психологической подготовке курсантов и слушателей к предстоящей профессиональной деятельности, в условиях усложнения экономической ситуации в стране, возможно на основе эффективного применения системы научных методов управления педагогическим процессом в вузе.

Система методов руководства педагогическим процессом в военном вузе представляет собой совокупность способов воздействия на субъект (начальников структурных подразделений и отдельных сотрудников, пред-

ставителей профессорско-преподавательского состава) и объект (курсантов и слушателей) педагогического процесса с целью осуществления координации их деятельности в процессе функционирования образовательного учреждения. Наука и практика выработали несколько групп методов управления педагогическим процессом, основными из которых являются: административные, экономические, социально-психологические[3] и, собственно, педагогические.

Использование данных групп методов позволяет успешно решать управленческие задачи, связанные: с планированием педагогического процесса; организацией работы всех структурных компонентов вуза (командования, учёного совета, учебно-методического отдела, научно-исследовательского отдела, отдела по работе с личным составом, командования факультетов и руководства кафедр, редакционно-издательского отдела, библиотеки и др.); мотивацией участников (субъектов и объектов) педагогического процесса; контролем над функционированием и результатами педагогического процесса и его координацией.

Каков же состав и характеристика административных, экономических, социально-психологических и педагогических методов управления педагогическим процессом в военном вузе.

Административные методы ориентированы на такие мотивы поведения и деятельности субъектов и объектов педагогического процесса, как осознанная необходимость дисциплины профессиональной деятельности, чувство долга, стремление человека трудиться в определенной организации, культура педагогической и учебной деятельности. Эти методы воздействия отличает прямой характер воздействия: любой регламентирующий и административный акт подлежит обязательному исполнению. Для административных методов характерно их соответствие правовым нормам, действующим на определенном уровне управления, а также актам и распоряжениям вышестоящих органов управления.

Административные методы управления основываются на отношениях единоначалия, дисциплины и ответственности, осуществляются в форме организационного и распорядительного воздействия.

Организационное воздействие направлено на организацию эффективного функционирования образовательного учреждения как системы и управления её подсистемами. Организационное воздействие включает:

- организационное регламентирование;

- процессуальное регламентирование;
- организационно-методическое инструктирование.

Организационное регламентирование определяет то, чем должны заниматься субъекты управления образовательной системой, и представлено положениями о структурных подразделениях, устанавливающими функции, задачи, права, обязанностями и ответственность подразделений и служб образовательного учреждения и их руководителей. На основе положений составляется штатное расписание подразделений, организуется их повседневная деятельность. В каждом из структурных подразделений вуза ведётся документация, предусмотренная номенклатурой дел, утверждённой руководителем военного образовательного учреждения. Применение положений и ведение документации позволяют оценивать результаты деятельности структурного подразделения, принимать решения о материальном и моральном стимулировании его сотрудников.

Процессуальное регламентирование предусматривает исполнение большого количества требований руководящих документов, предъявляемых к содержанию, методике и всестороннему обеспечению педагогического процесса в высшем военном образовательном учреждении.

Основными руководящими документами являются:

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.: официальное издание (с последующими изменениями). М., 2013.

2. Федеральный закон «Об обороне» (№ 61-ФЗ от 31.05.1996 г. в ред. от 8.12.2011 г.);

3. Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» (№ 53-ФЗ от 28.03.1998 г.);

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г.

5. Приказ Минобороны России от 15.09.2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений ст. 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

6. Военная доктрина Российской Федерации (утверждена Указом Президента Российской Федерации № 146 от 29.12.2014 г.);

7. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных вузов.

Исполнение требований руководящих документов направлено на разработку основных образовательных программ и учебных программ по изучаемым дисциплинам и их выполнение в целях подготовки высококомпетентных офицерских кадров.

Организационно-методическое инструктирование осуществляется в целях повышения уровня теоретических знаний и совершенствования методического мастерства профессорско-преподавательского состава, профессионализма начальников отделов и служб, педагогической культуры командиров курсантских подразделений.

Основными формами организационно-методического инструктирования в военном образовательном учреждении являются:

- сборы профессорско-преподавательского состава;
- заседания Учёного совета;
- занятия в системе командирской подготовки;
- заседания кафедр и предметно-методических комиссий.

К актам организационно-методического инструктирования также относятся: должностные инструкции, устанавливающие права и функциональные обязанности должностных лиц вуза; методические рекомендации по проведению различных видов учебных занятий и др.

Распорядительное воздействие выражается в форме приказа, распоряжения или указания, которое является правовым актом ненормативного характера. Они издаются в целях обеспечения соблюдения, исполнения и применения действующего законодательства и других нормативных актов, а также придания юридической силы управленческим решениям. Письменные приказы издаются руководителем образовательного учреждения.

Приказ – это письменное или устное требование руководителя решить определённую задачу или выполнить определённое задание. Распоряжение – это письменное или устное требование к подчинённым решить отдельные вопросы, связанные с поставленной задачей.

Экономические методы управления – это элементы экономического механизма, с помощью которого обеспечивается эффективное функционирование педагогического процесса в вузе.

Важнейшим экономическим методом управления педагогическим процессом в вузе является финансово-экономическое планирование, предусматривающее планы развития материально-технического, информационно-технического, финансового, кадрового, правового и других видов

всестороннего обеспечения функционирования образовательного учреждения.

К экономическим методам относятся также методы материального стимулирования субъектов и объектов педагогического процесса. Это и повышение уровня денежного довольствия военнослужащих и уровня заработной платы гражданского персонала, и премиальные выплаты, и награждение лучших представителей профессорско-преподавательского состава, командного состава, сотрудников отделов и служб ценными подарками, путёвками в санаторно-курортные учреждения, туристическими поездками, путёвками в оздоровительные лагеря для детей сотрудников вуза и др.

Социально-психологические методы управления основаны на использовании социального механизма управления (система взаимоотношений в коллективе, социальные потребности и т.п.). Специфика этих методов заключается в значительной доле использования неформальных факторов, интересов личности, группы, коллектива в процессе управления персоналом высшего военно-учебного заведения. Социально-психологические методы базируются на использовании закономерностей социологии и психологии. Объектом их воздействия являются группы людей и отдельные личности. По масштабу и способам воздействия эти методы можно разделить на две основные группы: социологические методы, которые направлены на группы людей и их взаимодействие в процессе служебной и трудовой деятельности; психологические методы, которые направлены на личность конкретного человека.

Такое разделение достаточно условно, так как в современном общественном производстве человек всегда действует не в изолированном мире, а в группе разных по психологии людей. Однако эффективное управление человеческими ресурсами, состоящими из совокупности высоко развитых личностей, предполагает знание как социологических, так и психологических методов.

Социологические методы играют важную роль в управлении персоналом, они позволяют установить назначение и место сотрудников в коллективе, выявить лидеров и обеспечить их поддержку, связать мотивацию людей с конечными результатами их профессиональной и учебной деятельности, обеспечить эффективные коммуникации и разрешение конфликтов в коллективе.

Социологические методы исследования позволяют глубоко изучить индивидуальные особенности личности, которые необходимы для принятия кадровых решений. К таким методам относятся: анкетирование; интервьюирование; социометрический метод; наблюдение; собеседование; изучение документов; изучение независимых характеристик; изучение результатов деятельности и др.

Психологические методы играют важную роль в работе с личным составом подразделений курсантов и слушателей. а также с сотрудниками кафедр, отделов и служб военного вуза, так как направлены на конкретную личность, строго персонифицированы и индивидуальны. Главной их особенностью является обращение к внутреннему миру человека, его индивидуальности, интеллекту, мировоззренческим взглядам и поведению, с тем, чтобы направить внутренний потенциал личности на решение конкретных задач, стоящих перед коллективом [1].

К наиболее важным задачам, достигаемым с помощью психологических методов, следует отнести:

- формирование кафедр, отделов, служб на основе психологического соответствия и совместимости их сотрудников;
- формирование здорового морально-психологического климата в коллективах подразделений курсантов и слушателей;
- формирование личной мотивации людей исходя из целей и задач, стоящих перед образовательным учреждением;
- минимизация внутриличностных, межличностных и межгрупповых психологических конфликтов;
- планирование служебной карьеры сотрудников, с учётом их индивидуально-психологических особенностей и профессиональной ориентации;
- развитие педагогической культуры и методического мастерства сотрудников;
- мотивация всех категорий сотрудников постоянного состава и военнослужащих переменного состава к самосовершенствованию.

Педагогические методы управления педагогическим процессом в основном используются непосредственно в учебно-воспитательном процессе при проведении различных видов учебных занятий и форм воспитательной работы.

В учебной работе широко применяются следующие группы методов организации и проведения занятий:

- методы устного изложения учебного материала (рассказ, лекция, диалог, дискуссия);
- методы самостоятельной работы углубленному изучению и закреплению изученного материала;
- методы аудиторной работы по углубленному изучению и закреплению изученного материала (семинарские занятия, лабораторные работы);
- методы работы по переводу теоретических знаний в практические умения и навыки (практические занятия, упражнения на тренажёрах и образцах вооружения и техники, педагогическая практика, войсковая стажировка);
- методы контроля над посещаемостью и успеваемостью (текущий контроль, промежуточный контроль (зачёт, экзамен), итоговый контроль (Итоговая государственная аттестация).

В воспитательной работе самое широкое применение находят такие методы как: убеждение, личный пример, упражнение, поощрение, соревнование, метод перспективных линий, метод критики и самокритики и другие методы.

Методы управления педагогическим процессом можно классифицировать по признаку их принадлежности к общей функции управления: методы организации, планирования, регулирования, стимулирования, анализа, учета. Выделяются также методы найма, отбора и приема персонала, деловой оценки (аттестации), профориентации и трудовой адаптации персонала, мотивации служебной и трудовой деятельности, организации системы обучения, управления конфликтами и стрессами, управления безопасностью, организации труда, управления карьерой и служебно-профессиональным продвижением, высвобождения персонала[2].

Литература

1. Кибанов А.Я Управление персоналом организации // Учебник. – 4-е изд., доп. и пере раб – М.: ИНФРА-М. 2010. – 695 с.
2. Красильникова И.Н., Рибокене Е.В. Специфика методов управления образовательными комплексами // Актуальные проблемы современного общества. 2015. № 3. С. 82–84.
3. Мэскон М., Альберт М., Хедуоури Ф. Основы менеджмента. – М., Дело, 1999. – 803 с.

Kolesnikov S.V.

THE SYSTEM OF MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL PROCESS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE MINISTRY OF DEFENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

In this work the essence of system of management of pedagogical process in higher military educational institution of the Ministry of defence of the Russian Federation, and describes the basic methods of management of the pedagogical process in the military College.

Keywords: system of management methods, administrative methods, organizational regulation, procedure, regulation, organizational and methodological guidance, economic methods, social, psychological methods, teaching methods.

УДК 378.14.015.62

Ленев Ю.А.,

старший преподаватель кафедры педагогики
Военного университета МО РФ (г. Москва),
доктор педагогических наук, профессор,

Шишков А.И.,

преподаватель кафедры ЧВВИУРЭ,
кандидат педагогических наук,

Сагаев Н.К.,

преподаватель кафедры ЧВВИУРЭ,
кандидат военных наук, доцент

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассмотрена возможность использования метода системного моделирования образовательного процесса в интересах формирования профессиональных компетенций военных специалистов. Обозначена необходимость применения системного подхода к образовательным задачам в вузе.

Ключевые слова: формирование профессиональных компетенций, военные специалисты, воспитание, системное моделирование, образовательный процесс

Социальные и экономические перемены, происходящие в нашей стране, находят свое отражение и в системе высшего профессионального образования. В современном обществе востребованы ответственные специалисты, способные профессионально решать стоящие перед ними задачи [6]. За представлениями о качестве образования стоят новые представления о компетенциях выпускников вузов – информационность, способность адаптироваться к сложной, динамично меняющейся обстановке, коммуникативность и др. [5].

Реализация системного подхода в интересах формирования профессиональных компетенций военных специалистов требует использования системного моделирования образовательного процесса, которое в настоящее время находит широкое применение в военной педагогике [4].

Системное моделирование предполагает выработку комплекса мероприятий от целеполагания до исследования моделей.

Важным для системного подхода является всесторонний анализ моделируемой педагогической системы с целью определения совокупности разноплановых связей между элементами системы, отражающих их взаимосвязь в процессе функционирования системы.

При этом анализ предметной области моделирования (далее – ПОМ) – это один из основных процессов создания модели системы, прямо влияющий на результаты моделирования.

Использование методологии и аппарата системного моделирования для построения комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций в вузе требует системного подхода к анализу предметной области.

Методика анализа предметной области моделирования представляет собой рациональную последовательность приемов [10], процедур и операций, определяющих порядок действий при подготовке исходных данных для создания педагогических моделей. Она обеспечивает исследование образовательного процесса в военном вузе как системы и его составляющих как самостоятельных систем, функционирующих в составе сложной системы.

В качестве предметных областей при моделировании системы формирования профессиональных компетенций в вузе выступают ее подсистемы. Системный анализ предметной области имеет существенное различие с не-системным подходом. Он призван обеспечить выделение параметров и характеристик моделируемой системы, отражающих её системные свойства

[11]. Системный анализ производится на принципах от общего к частному, от системных параметров к несистемным или частным.

В научной литературе вопросы системного моделирования рассмотрены достаточно детально [5; 6; 7; 8; 9], однако вопросы методики системного анализа предметной области моделирования в интересах создания комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций в военном вузе в прямой постановке не ставились и не решались [1]. Так как система формирования профессиональных компетенций является специфической системой, то при применении основных положений системного анализа сложных систем следует учитывать ряд особенностей, вытекающих из свойств ПОМ и ее элементов, основными из которых являются:

- в данной системе преподавательский состав управляет обучающимися (учебными группами) и сложными техническими подсистемами в интересах получения интеллектуальных продуктов, отвечающих системе требований и обладающих специфическими свойствами;

- цели и задачи анализа ПОМ определяются целями и задачами моделирования, которые в свою очередь определяются целями и задачами оптимизации системы формирования профессиональных компетенций в вузе;

- методика системного анализа ПОМ должна обеспечить представление параметров предметной области моделирования как разомкнутой детерминировано-стохастической системы.

Системный подход к анализу ПОМ обеспечивает исследование предметной области моделирования и её составляющих как самостоятельных систем, функционирующих в составе сложной системы.

Методика системного анализа предметной области в интересах разработки комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций в военном вузе представлена на рисунке 1.

На первом этапе производится анализ основных целей и задач образовательного процесса (далее – ОП) в вузе.

По результатам анализа целей и задач ОП, на втором этапе формируются цели и задачи моделирования системы формирования профессиональных компетенций в вузе.

В ходе третьего этапа осуществляется проверка согласованности целей и задач моделирования целям и задачам ОП в военном вузе как информационной системы.

В ходе четвертого этапа, исходя из целей и задач моделирования, определяется необходимый состав комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций в военном вузе.

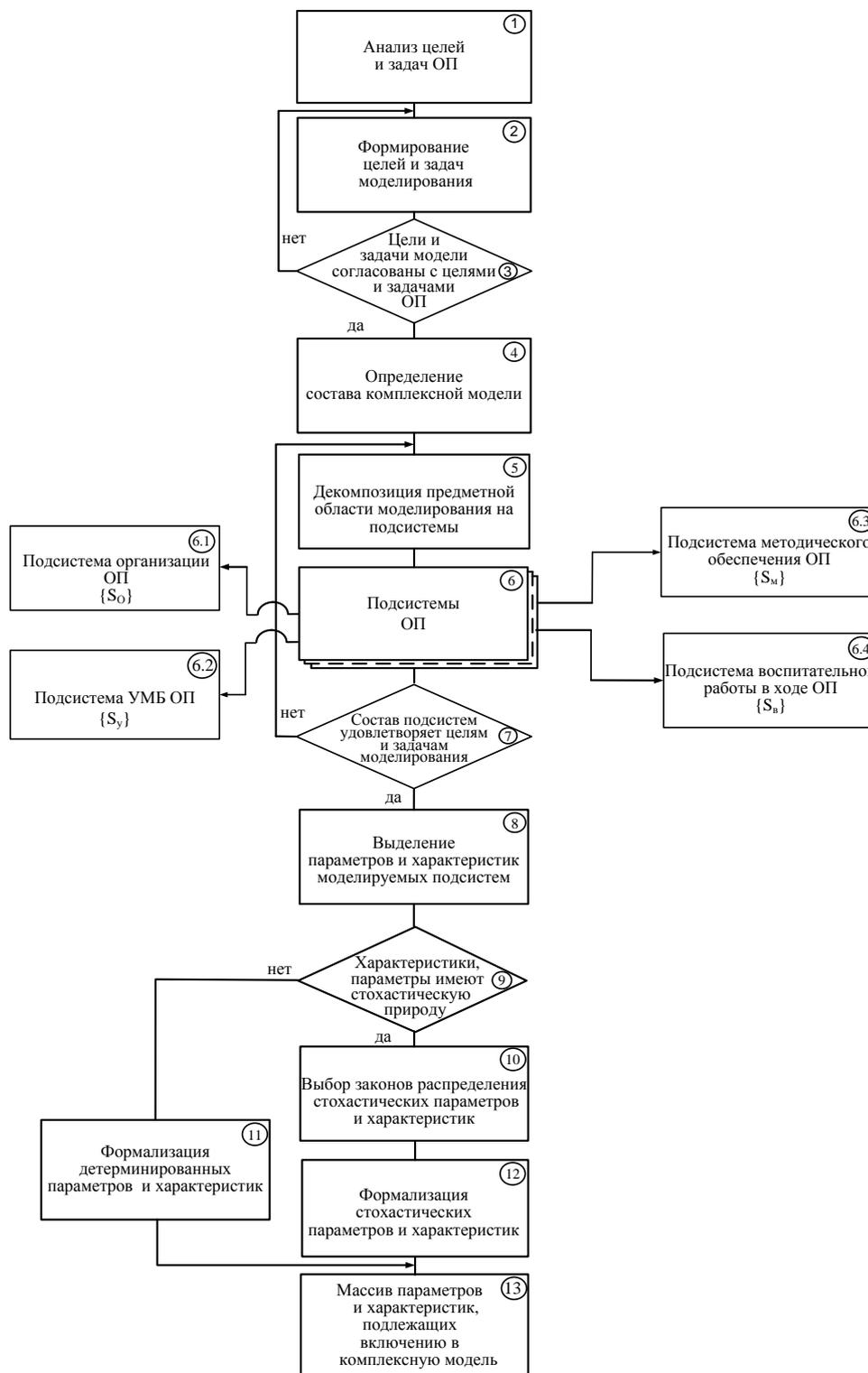


Рисунок 1 – Методика системного анализа предметной области в интересах разработки комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций

В ходе пятого этапа, руководствуясь целями и задачами моделирования и требованиями по составу комплексной модели системы формирования компетенций, производится декомпозиция предметной области моделирования.

В результате декомпозиции предметной области моделирования в ходе шестого этапа выделяются:

- подсистема организации образовательного процесса (ОП), (множество $\{S_O\}$);
- подсистема методического обеспечения ОП (множество $\{S_M\}$);
- подсистема учебно-материальной базы (УМБ) (множество $\{S_Y\}$);
- подсистема воспитательной работы в ходе ОП (множество $\{S_B\}$);

На седьмом этапе производится проверка соответствия состава выделенных подсистем целям и задачам моделирования и составу комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций в вузе.

В ходе восьмого этапа производится выделение параметров и характеристик в моделируемых подсистемах.

На девятом этапе осуществляется анализ параметров и характеристик, по результатам которого осуществляется их классификация на следующие группы:

- стохастические параметры и характеристики;
- детерминированные параметры и характеристики.

В ходе десятого этапа осуществляется обоснование и выбор законов распределения стохастических параметров и характеристик.

В ходе одиннадцатого этапа производится формализация детерминированных параметров и характеристик, а на двенадцатом этапе производится формализация стохастических параметров и характеристик.

На тринадцатом (завершающем) этапе производится формирование массивов формализованных параметров и характеристик, которые в дальнейшем выступают в качестве исходных данных для разрабатываемой комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций в вузе. Метод системного анализа должен обеспечить представление предметной области моделирования как разомкнутой системы.

Важным в процессе анализа является обоснование адекватности законов распределения реальным течениям физических процессов, так как ошибки в выборе законов могут привести к неадекватности модели оригиналу.

В целом, предлагаемый подход к созданию методики системного анализа предметной области моделирования в интересах создания комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций в военном вузе представляется рациональным и целесообразным, как в теоретическом, так и практическом аспектах.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты, а именно предлагаемый подход к созданию методики системного анализа предметной области моделирования в интересах создания комплексной модели системы формирования профессиональных компетенций в военном вузе представляется рациональным и целесообразным, как в теоретическом, так и практическом аспектах.

Литература

1. Алёхин И.А., Тренин И.В. Научные и прикладные положения интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза // Вестник Российского нового университета. – 2015. – № 4. – С. 65–68.

2. Антонов А.В. Системный анализ: учебник для вузов / А.В. Антонов. – М.: Высшая школа, 2004. – 454 с.

3. Барт Т.В. Роль моделей организационного поведения в управлении качеством образования / Т.В. Барт, Е.В. Рибокене, Е.А Алямкина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С.818.

4. Новожилов В.Ю. Моделирование системы интеграции междисциплинарных связей в военном вузе / В.Ю. Новожилов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.Н. Герцена. – 2012.– №152.– С. 228–236.

5. Осипова Н.В. Корпоративная модель университета как социальная новация / Н.В. Осипова // Современное образование. – 2015. – № 2. – С.1–19.

6. Пшеничная В.В. Особенности использования контроля для развития ответственности как общей компетенции учащегося колледжа / В.В. Пшеничная // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2. – С. 53–62.

7. Резников Б.А. Системный анализ и методы системотехники. Ч.1. Методология системных исследований, моделирование сложных систем / Б.А. Резников. – Л.: ВИКА, 1990. – 523 с.

8. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем: учебник / Б.Я. Советов, С.А. Яковлев – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 2003.– 295 с.

9. Тарасенков Ф.П. Прикладной системный анализ (Наука и искусство решения проблем): учебник / Ф.П. Тарасенков.– Томск: ТГУ, 2004.– 186 с.

10. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена // Человек и культура. – 2015. – № 5. – С.77–91.

11. Флеров О.В. Лингвистическая подготовка как составляющая часть образовательного процесса современной высшей школы // Перспективы науки. – 2015. – № 1(64). – С.39–42.

Lenev Y.A., Shishkov A.I., Sagayev N.K.

TO THE QUESTION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF MILITARY SPECIALISTS BASED ON SYSTEM MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article considers the application of systemic modeling of educational process in the interests of forming of professional competence of military experts. Outlines the need for a systemic approach to the educational tasks at the University.

Keywords: formation of professional competence, military specialists, education, system modeling, educational process.

Лисицкая О.С.,
студентка ЮФУ, ААрхИ, Изо-21,
olgushka.lisitskaya@yandex.ru,
г. Ростов-на-Дону

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается роль образования в жизни индивида и общества. Сфера образования находится на переднем крае научно технического прогресса и связана с ним неразрывными и взаимопроникающими связями. Каковы же основные тенденции современного образования и есть ли пути решения тех острых проблем и противоречий, которые сопровождают нас на тернистом пути к новым знаниям.

Ключевые слова: сфера образования, информационное общество, перспективы и нововведения, дистанционное обучение.

В современном мире роль образования неуклонно повышается. Тому есть целый ряд причин. Образование становится все более мощной движущей силой экономического роста, детерминантой повышения эффективности и конкурентоспособности в целом народного хозяйства, благосостояния страны и вместе с этим благополучия каждого гражданина, основным фактором национальной безопасности. Система образования призвана сыграть ключевую роль в развитии нации, сохранении ее генофонда, обеспечении устойчивого динамичного развития общества. Образование должно стать залогом самого построения и развития общества с оптимальным уровнем жизни и высоким уровнем гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культуры.

Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что актуальными проблемами современного образования являются, прежде всего, такие как:

- быстрое устаревание профессиональных знаний и навыков в условиях информационного общества. Невероятно высокие темпы научно-технического прогресса изменили характер производства, что сильно сказалось на требованиях, предъявляемых к квалификации современного специалиста. Сегодняшний работник должен не столько обладать определенными специальными знаниями, сколько быть максимально мобильным и аналитически мыслящим. Следовательно, бурное развитие технологий и быстрое устаревание знаний во многих областях науки и техники предпо-

лагают постоянное повышение квалификации специалиста на протяжении всего периода трудовой активности;

- после подписания Россией в 1998 г. Болонской декларации старая советская школа разрушается и на смену ей приходит образование европейского образца, которое ложится на неподготовленную почву и эти инновации далеко не всегда адаптированы к российскому менталитету;

- назрела пора поменять саму методику обучения, отойти от заучивания фактов и перейти к проблемному обучению, когда учащиеся самостоятельно добывают знания, осознают их ценность и применимость на практике, причем различными способами и в стремительно изменяющихся условиях.

Таким образом, не требует доказательств, что образование играет огромную роль в жизни каждого индивида и, в целом, в жизни современного общества. Процесс передачи социального опыта и культурного наследия происходит сугубо через его механизмы. На первичной стадии образования закладываются основы мышления, создаётся необходимый базис для дальнейшего обучения. Профессиональное образование предоставляет человеку более глубокие и узкоспециальные знания, которые помогают ему стать специалистом в той или иной области и полноценно включиться в социум. Именно поэтому определение вектора развития современного образования имеет настолько актуальный характер.

Основные пути решения поставленных задач

Исходя из целей и задач, стоящих перед современным образованием, одной из основных тенденций является ориентация на опережающее и непрерывное образование. Необходимо обеспечить опережение темпов развития образования над темпами развития производства и самого общества, чтобы образование постепенно становилось ведущим, а не ведомым элементом социума. Сфера образования невообразимо тесно начинает пересекаться в информационном обществе с экономической сферой, а образовательная деятельность становится важнейшей компонентой его экономического развития. Совершенно новые, невиданные ранее темпы и типы экономического развития, утверждающиеся в информационном обществе, вызывают необходимость несколько раз в течение жизни либо кардинально менять, либо видоизменять профессию, проходить переподготовку, постоянно повышать свою квалификацию. Девиз «Образование одно и на всю

жизнь» ушел в прошлое и сменился девизом «Образование через всю жизнь». Это осуществляется на практике через профессиональную подготовку и переподготовку кадров по перспективным профессиям, создание системы непрерывного образования и повышения квалификации, и разнообразие различных форм получения образования.

Одной из новых перспективных форм во всем мире является дистанционное образование. Дистанционные образовательные ресурсы это расширение доступа к образованию для тех людей, кто не имеет других возможностей в связи с работой, семьей или физическими ограничениями. Такой тип образования имеет важное социальное значение, поскольку при этом значительно возрастает демократичность и возможность получить образование независимо от места проживания, социального статуса, физических возможностей и ряда других критериев. В пользу дистанционного образования говорит множество факторов: студенты становятся более самостоятельными и дисциплинированными, происходит экономия времени и других ресурсов, поскольку большая часть учебных материалов представлена в электронном виде, облегчает личное взаимодействие во время он-лайн конференций, более доступная стоимость обучения для широкого контингента.

Еще одна из важнейших тенденций современного образования – стимулирование самообразования каждого индивида, самоподготовки, постоянной жажды знаний. Самообразование, самостоятельное приобретение знаний и навыков отнюдь не исчерпывается школьной или системой ВУЗов. Конечно, школа или университет могут и должны давать человеку навыки самостоятельной работы с книгой, документом и любой единицей информации. Но самообразование строится на базе общего и профессионального образования, а не взамен его. Новые технические и информационные возможности учебного телевидения, кассетной видеотехники, персональных компьютеров, дистанционного обучения предстоит еще широко использовать для нужд самообразования. Судьба новых поколений все больше определяется общей культурой человека: развитостью логического мышления, языковой, математической, компьютерной грамотностью и без сомнения – духовно-нравственной компонентой.

В последние годы широко обсуждается и такая проблема современного образования, как несовершенство ценностно-смысловой сферы, недостаточное формирование общепринятых моральных норм и нравственных

идеалов, семейных ценностей. Все это послужило становлению парадигмы современного образования в разрезе воспитания культурного, духовного и нравственного потенциала личности, развития бытовых и технических сторон процесса обучения, организации новых форм учебного процесса, изменения содержания учебного процесса. Изменение содержание состоит в отказе от понимания образования, как суммы знаний, умений, навыков и переход к образованию, как формированию мировоззрения. Дело в том, что современная наука нацелена на построение единой целостной картины мира, как взаимосвязанной сети бытия. Об этом свидетельствует активное развитие междисциплинарных наук и направлений (биофизика, геохимия, синергетика). Образование же все еще предлагает науку, раздробленную на многочисленные разделы и специализации, когда каждый специалист говорит сугубо на своем языке. При этом остро стоит проблема широкого кругозора, который позволил бы охватить мир в целом, познавать его важнейшие связи, находить пути к пониманию его функционирования. И это направление развития образования, как системы, несомненно, должно находиться на переднем крае научной мысли.

Еще одна ярко проявляющаяся тенденция современного образования связана с явлением «информационного перегруза». На сегодняшний день остро назрела необходимость поиска универсальных принципов для постижения лавинообразного роста количества знаний. Всем известен так называемый «информационный взрыв», связанный с ежегодным удвоением общего объема мирового знания, который меняет приоритеты образования – от накопления знаний к овладению приобретенным. Одним из базисных принципов, который составляет основу современной научной картины мира, является универсальный эволюционизм. В области развития образовательной системы он проявляется в том, что в перспективе дальнейшего роста информатизации в области изучения эволюционных систем будет происходить увеличение междисциплинарной интеграции знания, углубление синтеза естественных и гуманитарных наук за счет необходимости следовать этическим нормам. Информатизация образования, которая связана с увеличением информационной емкости и возможностей виртуального познания и коммуникации, приводит к изменению функций и структуры образования. Современное образование из системы обучения эталонного знания превращается в личностно ориентированный процесс поиска знания, в котором привычная конструкция «учитель – ученик» из-

меняется системой «учитель – компьютер – ученик». Этот момент тесно связан с увеличением открытости образовательного процесса, интеграцией различного типа информации и способствует развитию и самоорганизации системы образования в целом.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: роль образования, как никогда ранее, становится решающей в определении позиции социально-экономического развития страны на мировой арене. Постоянно сверяясь с этим ориентиром, постараемся сделать вывод, каковы же основные тенденции образования сегодня? В настоящее время, как и во все времена, образование дает человеку жизненные ориентиры, влияет на формирование его мировоззрения, обеспечивает преемственность языка, традиций, культуры, тем самым способствуя консолидации общества, формированию национального самосознания и сохранению национальной самобытности.

И, наряду с этим, в современном обществе значительно возросла социальная роль образования. Именно образование становится сегодня одним из важнейших факторов формирования нового качества экономики и общества, от его направленности и эффективности в значительной степени зависят перспективы прогрессивного развития всего человечества. Несомненно, что преодоление кризиса цивилизации, решение сложнейших проблем, носящих глобальный характер, напрямую связано с развитием образования, которое может и должно обеспечить цивилизационный диалог посредством своих интеллектуальных коммуникативных ресурсов. «Сохраним цивилизацию!» – вот главный принцип, который сегодня стал основополагающим во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании.

Таким образом, в современном постоянно меняющемся информационном мире уже невозможно рассматривать процесс образования исключительно как приобретение теоретического набора знаний. В условиях, когда важнейшей ценностью и основным капиталом общества является человек, целью и продуктом образовательной системы должны стать человеческий интеллект и богатая, гармонично и разносторонне развитая личность.

В настоящее время, благодаря современным технологиям, значительно возросла доступность информации, любые специальные знания можно получить, не выходя из дома, воспользовавшись возможностями дистанционного обучения. В связи с чем функцией современного образования

стало не «наполнение» человека определенным объемом знаний, а формирование современного мышления и развитие личности обучающегося. Современному обществу нужны нравственные, предприимчивые, коммуникабельные и толерантные люди, способные к освоению новых знаний, принятию самостоятельных нестандартных решений с эффективным анализом возможных последствий их практического применения.

На сегодняшний день необходимо, чтобы помимо всего прочего, образование способствовало пониманию человеком своего предназначения, не позволяло человеку разочароваться в окружающей действительности, стимулировало его к активной творческой деятельности, к поиску нового, неизведанного. В современном мире образование призвано помочь человеку добиться большего, положительно сказываться на его самооценке, а значит нравственном и душевном состоянии. Также нельзя забывать, что информация и теоретическое знание являются стратегическими ресурсами страны и, наряду с уровнем развития образования, во многом определяют ее суверенитет и национальную безопасность. Становление образования является важнейшим фактором преодоления отсталости в развитии большей части человечества.

Литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнение европейских экспертов). – М., 2003.
2. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения/ Ф.Г. Зиятдинова. – М., 2002.
3. Капуслен Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы/ Н.П. Капуслен. – М., 1999.
4. Слободчиков В. Новое образование – путь к новому сообществу // Народное образование. – 1998. – №5.
5. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество/ П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992.

Lisitskaya O.S.

THE MAIN TRENDS OF MODERN EDUCATION

This article about the role of education in the life of the individual and society. The education sector is at the forefront of scientific and technological progress and related inseparable and interpenetrating links. What are the main idea of modern education and whether there are ways to solve the problems and contradictions that accompany us on the thorny path to new knowledge.

Keywords: education, information society, prospects and innovations, remote.

УДК 355/359.08+378

Малоземов А.В.,
адъюнкт ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ,
zema7494@yandex.ru,
г. Москва

ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КОНТРАКТНОЙ СЛУЖБЫ К ВЫПОЛНЕНИЮ ДОЛЖНОСТНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ

В статье рассматривается необходимость изучения процесса интенсификации в подготовке военнослужащих контрактной службы к выполнению должностных обязанностей, выделена особенность и практическая направленность педагогической деятельности.

Ключевые слова: интенсификация, боевая подготовка, обучение, моделирование, автоматизация.

В связи с поэтапным преобразованием вооруженных сил России в высокооснащенную и высокопрофессиональную армию призванную отвечать современным требованиям по защите рубежей нашего Отечества, а так же отстаивать государственные интересы на мировой арене в связи с нарастанием напряженности в геополитической мировой обстановке. Идущие вместе с тем процессы глобальной трансформации таят в себе риски самого разного, зачастую непредсказуемого характера. В условиях мировых экономических и прочих потрясений всегда есть соблазн решить свои проблемы за чужой счет, путем силового давления.

Современный этап военного строительства, реформирования Вооруженных сил Российской Федерации предъявляет новые требования и качества военно-педагогического процесса по подготовки военнослужащих контрактной службы, проходящие военную службу на должностях солдат, матросов и сержантов (старшин). Основная цель, которой заключается в подготовке воина-гражданина, воина-патриота и воина-профессионала, мастерски владеющего современной техникой и оружием. Где основным содержанием военно-педагогического процесса повседневной деятельности войск в мирное время является боевая подготовка.

Сложные и противоречивые процессы подготовки Вооруженных сил России, новые требования, предъявляемые к обучению военнослужащих, вызывают постоянную потребность непрерывного совершенствования военно-педагогического процесса, повышение его эффективности и качества. Важным путем в решении данной задачи является интенсификация военно-педагогического процесса[2].

Интенсификация военно-педагогического процесса – повышение его эффективности за счет более напряженной работы, всего личного состава воинской части, подразделения. Которое достигается посредством предельно конкретной постановки учебно-воспитательных задач, рационального планирования боевой подготовки, тщательного отбора изучаемого материала, уплотнения учебного и служебного времени, применения более совершенных методик, новейших технических и других средств обучения и воспитания, обеспечения четкости и высокой ответственности в работе, экономии средств и ресурсов, постоянного поиска и систематического внедрения в учебно-воспитательный процесс передового опыта и др.

Интенсификация учебно-воспитательного процесса – повышение интенсивности, напряженности, производительности, действенности учебной деятельности; достигается за счет более полного использования каждой единицы ресурсного потенциала.

Конечно же, когда мы говорим о повышении эффективности военно-педагогического процесса посредством интенсификации, то первостепенная роль принадлежит командирам, органам по работе с личным составом, штабам и службам. Где главным организационно-планирующим звеном в процессе интенсификации боевой подготовки будет являться начальник штаба бригады (командир бригады) – начальник штаба батальона (командир батальона) – командир роты – командир взвода. Так как на определенном этапе

подготовки военнослужащих контрактной службы данное организационное ядро является субъектами обучения. В основе процесса обучения лежит дидактический принцип, от простого к сложному, т.е. от совершенствования одиночной подготовки военнослужащих до подготовки и слаживания подразделений. Но мы говорим о военнослужащих контрактной службы, профессионалов, то уместно формировать навыки в ходе совершенствования, путем наращивания интенсивности и напряженности посредством моделирования деятельности обучающего и обучаемых в соответствии с требованиями современного боя на занятиях по предметам боевой подготовки. Что в основе своей ложится на плечи командира взвода, как офицера-педагога [4]. К одним из важных требований, предъявляемых профессиональной подготовки военнослужащих контрактной службы в подразделениях, относится её динамизм, т.е. функционирование и развитие как последовательное изменение состояния. Динамизм связан как собственным движением образовательного процесса (изменение его состояния под воздействием внутренних факторов), так и с вынужденным движением (изменением его состояния под воздействием внешних факторов). Данный динамизм достигается посредством мотивации профессиональной деятельности. Где главную роль играют как внутренняя, так и внешняя мотивация. В ходе обучения предметам боевой подготовки на одиночном этапе, межличностное взаимодействие иногда принимает форму своеобразной психологической борьбы. Даже по внешним признакам можно заметить, кому принадлежит инициатива во взаимодействии. «Наступление» в этой борьбе – это инициатива, «оборона» – отказ от нее. Любое позиционное наступление ведется либо за отдаление от того кто претендует или представляется претендующим на близость, либо за сближение с тем, кто далек или представляется недостаточно близким. Так по существу своему к одному типу позиционных наступлений принадлежат и злобный «разнос» и добродушное бахвальство. В основе всякого влияния военнослужащего на военнослужащего лежит их взаимная зависимость друг от друга. Вступая в общение с другим человеком, военнослужащий сравнивает себя с ним и стремится «догнать» или «превзойти» партнера. Этого рода тенденции с успехом используются при организации соревнований. Известно, что присутствие других может и облегчить, и затруднить индивидуальное исполнение задания. При взаимодействии двух военнослужащих выявляется несколько возможных типов явления. Все это позволяет сделать вывод, что при организации соревнования есть определен-

ные границы. Результаты улучшаются до тех пор, пока интенсивность соревновательных тенденций не превышает объединяющую группу военнослужащих стремления к общей цели. Чрезмерное соперничество может привести к тому, что группа «взорвется изнутри» [6].

Как только взаимодействия между людьми складываются в относительно устойчивую систему совместной деятельности, возникает новое качество, которое не сводится к сумме качеств отдельных действий: «Сила нападения эскадрона кавалерии существенно отлична от суммы тех сил нападения, которые способны развить отдельные кавалеристы». Именно в ходе этих процессов посредством руководства, коммуникации и организации совместной деятельности осуществляется интеграция влияний на военнослужащего как участника социального взаимодействия [7].

Внешние же мотивы делятся на внешне положительные и внешне отрицательные. Внешние положительные мотивы (получение классности, по результатам соответственно денежная доплата), несомненно, более эффективны и более желательны для военнослужащего контрактной службы, особенно семейного, чем внешние отрицательные мотивы (понижение или лишение денежной доплаты, дисциплинарное взыскание, увольнение). Данные мотивы присущие как для офицера-педагога, так и военнослужащих контрактной службы.

Наряду с положительными сторонами, идея интенсификации в обучении подвергается критике как «изнурительное» и «скучное» обучение. Анализ педагогической практики показывает, что интенсивное обучение является активным и интересным процессом. Процесс интенсификации занятий по предметам боевой подготовки несет в себе организованный, целенаправленный, творческий характер педагогической деятельности, активизирующий познавательный интерес и мобилизацию внутренних возможностей военнослужащего. Посредством использования доминирующих активных методов обучения предъявляемые требованиями современного боя.

Одним из важных элементов интенсификации в процессе обучения военнослужащих контрактной службы является критическое осмысление знаний и «инвентаризация» знаний полученных в ходе прохождения военной службы по призыву или «социального опыта» за пределами военной службы, в том числе избавление от «информационного балласта».

Процесс интенсификации занятий по предметам боевой подготовки несет в себе организованный, целенаправленный, творческий характер пе-

дагогической деятельности, активизирующий познавательный интерес и творческое мышление [5]. Посредством использования доминирующих активных методов обучения предъявляемые требованиями современного боя. К ним относятся проблемный рассказ, проблемно-поисковая беседа, моделирование, метод познавательных игр, метод создания ситуаций познавательного спора, метод аналогий, метод создания на занятиях жизненных ситуаций и др.

Интенсификация процесса обучения с одной стороны является эффективным направлением в повышении подготовки военнослужащих контрактной службы при системном подходе, которая представляется как некая модель процесса обучения, с другой стороны, чтобы решить данную задачу возникает вопрос о квалификации командира взвода к процессу интенсификации, его как офицера-педагога. В основе своей командир взвода является выпускником командных вузов по инженерной специализации с минимальными часами по обучению военной педагогики. Что в свою очередь представляется проблемной ситуацией. Возникает вопрос: «Кто и когда будет готовить командира взвода?». Потребность в совершенствовании своей военно-педагогической деятельности, как переживаемая нужда, становится для них источником активности к самообразованию и самовоспитанию, их мотивом. Мотивы – это активные внутренние силы, побуждающие человека к постановке целей, действиям, поступкам и деятельности в целом по достижению этих целей. С учетом данных подходов под мотивами самосовершенствования педагогической подготовленности, офицеров – руководителей групп занятий в системе боевой подготовки, мы понимаем активные внутренние силы, которые побуждают их ставить цели по подготовке к военно-педагогической деятельности в системе боевой подготовки и проявлять настойчивость при их достижении. Для руководителей групп они выступают в форме мировоззрения, убеждений, интересов, склонностей, идеалов, желаний, установок и влечений. В связи с этим мотивация к самосовершенствованию подготовленности к обучению и воспитанию подчиненных рассматривается как совокупность таких мотивов руководителей групп.

Одним из приоритетных направлений этой деятельности представляется самосовершенствование методических навыков.

Методическая работа – это комплекс мероприятий, направленных на повышение методической подготовки офицеров, прапорщиков и сержантов в обучении и воспитании подчиненных и повышению на этой основе

качества и результативности занятий, эффективности боевой и командирской подготовки.

Методическую работу организуют и направляют командующие объединениями, командиры соединений и воинских частей.

Данную проблему на основе своих функциональных обязанностей призваны решить органы по работе с личным составом воинской части, где определены ежемесячные занятия с командирами подразделений всех степеней.

В программе боевой подготовке по предметам обучения в летний и зимний период обучения произведены расчеты часов. Однако выполнение повседневной жизнедеятельности подразделений определяет частичный отрыв личного состава в ходе исполнения специальных обязанностей. А также в ходе процесса обучения, воздействия обучающего и возможностей обучаемых овладеть программным материалом в строго определенные сроки не является возможным, что ставит вопрос о квалификации военнослужащего контрактной службы [1]. Вследствие чего заинтересованный командир взвода в успешной одиночной подготовке личного состава, слаживания отделения, экипажей и в последующем слаживании взвода, а также знать на выполнение каких боевых задач способно его подразделение, должен изыскать часы наращивания совершенствования по предметам боевой подготовки. Путем решения данной задачи является анализ (подведение итогов ежедневно, еженедельно), планирование и замещение, использование часов распорядка дня практическими занятиями (мероприятия повседневной деятельности: отработка нормативов на караульном городке, отработка нормативов при обслуживании ВВТ и т.д.; учебы: 7–8 час самостоятельной подготовки и быта личного состава подразделений). Так как командиру взвода предоставляется право устанавливать продолжительность отработки учебных вопросов, т.е. наращивание интенсивности занятий для приобретения необходимого и в последующем совершенствование навыка у личного состава за счет уплотнения или компенсирования часов.

Готовность личного состава к выполнению учебно-боевых и боевых задач определяется воинской дисциплиной, слаженностью и навыками доведенными до автоматизма полученные в ходе занятий по боевой подготовки. Основными предметами боевой подготовки по количеству выделяемых часов являются тактическая подготовка, огневая подготовка, техническая подготовка и вождение. Где приоритетными формами организации обуче-

ния являются индивидуально-групповые, коллективные и внеклассные (приказарменной УМБ, на полигонах, танкодромах и др.)[3]. В ходе проведения данных мероприятий происходит привлечение личного состава на обеспечение и обслуживание (наблюдатели, учетчики и др.), как правило, из числа личного состава, выполняющие те же мероприятия в другое время суток (ночью), где являются более сложные нормативы. Что не позволяет в полной мере провести подготовку к последующим мероприятиям. Путем решения выступает автоматизация директрис, автодромов, танкодромов, а также приказарменной УМБ, что позволит увеличить интенсивность мероприятий и пропускную способность подразделения в несколько раз, не теряя времени на замену личного состава. Дальнейшее использование видеоматериала для анализа и совершенствования навыков, а также подготовку учебно-методических фильмов и наглядно внедрение передового опыта.

Обобщение приведенных результатов и анализ источников позволяет выделить ряд ключевых факторов влияющих на процесс интенсификации обучения:

- повышение целенаправленности обучения;
- усиление мотивации учебной деятельности;
- применение активных методов и форм обучения;
- ускорение темпа учебных действий;
- развитие профессиональных навыков;
- использование автоматизации учебно-материальной базы и других современных технических средств обучения.

Специфическими направлениями интенсивности в обучении военнослужащих контрактной службы характеризуются:

- посредством специальных методик обучения происходит увеличение, нарастание знаний и навыков при использовании средств усиливающих напряжение психических и физических сил военнослужащих в период обучения [7];

- базовым инструментом выступает дидактический план [8], решающийся посредством дидактических учебно-боевых задач, как непрерывный цикл, и с каждым последующим этапом происходит процесс социализации военнослужащего как профессионала (модель боевых действий);

- оптимальная организация обучения, позволяющая добиваться качественных результатов в сокращенные сроки обучения или при неизменной продолжительности без снижения требований к качеству обучения.

Таким образом, процесс интенсификации находит свое отражение в подготовке военнослужащих контрактной службы в совершенствовании профессиональных качеств. Где определяет такую организацию и методику обучения, при которой военнослужащие сознательно и активно овладевают знаниями, умениями и навыками, формируют профессиональные позиции и психологические качества с учетом собственных реальных способностей и вместе с тем ориентируются на высокую отдачу и напряжение сил в процессе боевой подготовки.

Литература

1. Алёхин И.А., Тренин И.В. Проблемы правового обеспечения интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза / И.А. Алехин, И.В. Тренин // Право и образование. – 2015. – № 11. – С. 36–45;

2. Вдовюк В.И. Обоснование понятийно-категориального аппарата профессиональной педагогики / В.И. Вдовюк, В.Н. Герасимов // Мир образования – образование в мире. – 2012. – №1. – С. 93–99.

3. Гуляев В.Н. Анализ существующих подходов к обучению в высшей школе / В.Н. Гуляев, В.Н. Воронов // Мир образования – образование в мире. – 2012. – №2. – С. 107–114.

4. Деникин А.В. Педагогическое моделирование нравственного идеала офицера внутренних войск / А.В. Деникин, Е.И. Федак, Е.В. Андриянов // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2013. – №11. – С. 216–220.

5. Тенитилов С.В. Идеалы педагога в образовательном процессе / С.В. Тенитилов // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – №12. – С. 301–305.

6. Федак Е.И. Сущность и структура процесса формирования сплочённости педагогического коллектива кафедр военных вузов / Е.И. Федак, С.А. Макогонов // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2013. – №21. – С. 292–296.

7. Флеров О.В. Повышение эффективности обучения студентов иностранному языку на основе коммуникативной методики: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воен. ун-т МО РФ. – М., 2013. – 24 с.

8. Флеров О.В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматике на занятиях по иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2014. № 11. С. 86–88;

9. Шутько Д.В. Реализация потенциала религии в ходе боевых действий / Д.В. Шутько // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6-1. – С. 80–83.

Malozemov A.V.

WAYS TO INTENSIFY THE PREPARATION OF CONTRACT SERVICEMEN TO THE PERFORMANCE OF OFFICIAL DUTIES

The article considers the necessity to study the process of intensification in the training of contract servicemen to the performance of official duties, the selected feature and action-oriented pedagogical activity.

Keywords: intensification, combat training, training, simulation, automation.

УДК 378.14+37.013.21

Оганян Т.Б.,

доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры экономической теории,
zaharash@yandex.ru,

ГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)», г. Ростов-на-Дону

ТЕХНОЛОГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕДИНСТВА ИНДИВИДУАЛЬНОГО И КОЛЛЕКТИВНОГО ОПЫТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В данной статье автор обращается к факторам единства индивидуального и коллективного опыта в развитии личности, заложенным в государственных образовательных стандартах на разных уровнях образования, которые обеспечивают технологическую составляющую их реализации. Особое место в статье отводится таким элементам технологии обеспечения этого единства как методы, формы организации и средства.

Ключевые слова: принцип, опыт, индивидуальное, коллективное, единство, диалог, взаимодействие, сотрудничество, метод.

Одна из функций образования заключается в обеспечении преемственности поколений через передачу и освоение культурного наследия общества. Одним из основополагающих принципов реализации этой функции является единство индивидуального и коллективного опыта. При этом данное единство является относительным, так же как в иных условиях индивидуальный опыт и коллективный опыт могут стать проявлениями друг друга. Например, опыт событийности отдельной группы является индивидуальным относительно опыта совокупности групп и одновременно коллективным относительно опыта составляющих его индивидов. Единство индивидуального и коллективного опыта может обеспечиваться в совместной деятельности обучающихся друг с другом и с преподавателем. В такой деятельности возможно использование имеющегося положительного жизненного опыта в качестве базы для его обмена и обогащения. Это возможно в диалоге субъектов обучения, направленного на обмен информацией. Единство индивидуального и коллективного опыта предполагает и корректировку устаревшего опыта, личностных установок, препятствующих развитию личности. Это может быть и профессиональный, и социальный опыт, вступающий в противоречие с потребностями самой личности, группы и требованиями времени. Например, студент может быть настроен на индивидуальную работу, на потребительское отношение к знаниям, неприятие новых перспективных идей других студентов, видя в них угрозу для своего личного благополучия. Такие установки затормаживают накопление и обновление коллективного опыта, требуют индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности. В основу индивидуального подхода заложена оценка личности обучающегося, анализ его деятельности, социального статуса, направленности взаимоотношений в коллективе.

Современная стратегия организации педагогического процесса на всех уровнях образования направлена на сохранение единого образовательного пространства в РФ, что актуализирует обращение к принципу единства индивидуального и коллективного опыта. Объединяющим все уровни образования началом является компетентностный подход. Группы компетенций на каждом уровне образования учитывают принцип единства индивидуального и коллективного опыта в развитии личности. Метапредметные компетенции в системе общего образования, общие компетенции в системе среднего профессионального образования, общекультурные в си-

системе высшего образования являются отражением необходимости освоения некоего коллективного опыта, способного сделать открытыми границы дальнейшей познавательной деятельности личности через обретение независимости и свободы на основе овладения универсальными действиями. Предметные и личностные компетенции в системе общего образования, профессиональные в системах среднего профессионального и высшего образования в значительной степени индивидуализируют дальнейшее развитие личности.

Федеральные государственные образовательные стандарты содержат в себе элементы единства индивидуального и коллективного опыта в виде вариативной и базовой частей, сочетания индивидуальных и коллективных форм организации аудиторной и внеаудиторной работы, самостоятельной работы обучающихся. Использование активных форм проведения занятий способствует взаимодействию в векторах педагог-обучающийся, обучающийся-обучающийся, то есть обретению индивидуального опыта коллективной деятельности. Такое коллективное взаимодействие позволяет проектировать индивидуальные траектории развития последних.

Как видим, в структуре ФГОС заложена некая технология обеспечения единства индивидуального и коллективного опыта в развитии личности. Одним из её элементов является интерактив, в котором накапливаются одновременно индивидуальный и коллективный опыт. И в этом также наблюдается их единство. В интерактивных формах организации обучения управление учебным процессом осуществляется через совместные действия преподавателя и студентов, в результате которых изменения наблюдаются в опыте всех субъектов. Содержание освоенного коллективного опыта продвигает каждого из них в своем развитии: студент приобретает индивидуальный опыт приближения к своей цели получения желаемого уровня и направления образования, а преподаватель накапливает индивидуальный опыт наращивания педагогического мастерства и продвижения к нему.

В интерактивных формах организации обучения используются методы активного обучения. В основе методов активного обучения – диалог между педагогом и студентами, между студентами, в процессе которого у всех субъектов наблюдается динамика умения решать проблемы коллективно. Активные методы обучения направлены на освоение студентами коллективного опыта и накопление индивидуального опыта самостоятельной познавательной деятельности, содержат реальную возможность выбо-

ра направления индивидуальной траектории продвижения при освоении коллективного опыта, воплощённого в содержании образования.

Элементы технологии обеспечения единства индивидуального и коллективного опыта при реализации федеральных государственных образовательных стандартов представлены методом кейсов, тренингами, деловыми, ролевыми, метафорическими играми, «мозговым штурмом», поведенческим моделированием, наставничеством и т.д. В данной статье мы не ставим цель давать характеристику перечисленным методам. Мы хотим лишь акцентировать внимание на содержащихся в них потенциальных возможностях обеспечения единства индивидуального и коллективного опыта.

В методе кейсов, где каждый участник имеет возможность сопоставить своё мнение с мнением других участников, это единство обеспечивается групповым обсуждением практических ситуаций, которое следует за индивидуальным рассмотрением, дискуссией, активизацией обмена опытом между слушателями через презентацию результатов группового обсуждения, примеркой на себя чужого опыта, освоением новых подходов, которые могут способствовать более успешной индивидуальной и коллективной практической деятельности.

В тренингах сближение индивидуального и коллективного опыта обучающихся осуществляется через освоение новых моделей поведения, изменение отношения к собственному опыту, благодаря обмену опытом между слушателями, развитию эффективных навыков межличностного общения, повышению уровня их компетентности в коммуникативной сфере.

В деловой игре единство индивидуального и коллективного опыта проявляется в возможности включения участников в условия реального взаимодействия с партнёрами, где всеми и каждым приобретается опыт коллективного и индивидуального творчества на эмоциональной основе, который по окончании игры анализируется и оценивается с точки зрения возможности дальнейшего его применения в практике.

В метафорической игре единство индивидуального и коллективного опыта обеспечивается наличием у каждого из участников «группы поддержки», которая готовит его, помогает ему выработать оптимальную и оригинальную стратегию для противодействия конкурентам, что способствует выходу на совместное творчество.

В ролевой игре имеет место освоение и закрепление навыков межличностного общения и взаимодействия с коллегами, руководителями, подчи-

нёнными, обретение индивидуального опыта согласования коллективных коммуникативных действий.

«Мозговой штурм», выстраиваясь на сборе большого количества идей в процессе работы в малой группе, предполагает индивидуальные вклады участников в этот процесс в виде идей. При этом один из участников фиксирует все идеи и систематизирует их по тематическому принципу. Затем на этой основе организуется дискуссия или обсуждение. В этом методе имеет место эффект «коллективного ума», суть которого заключается в возможности участников дополнять, развивать, обобщать и конкретизировать идеи друг друга. То есть для решения одной проблемы объединяются усилия всех участников. При этом обогащается не только интеллектуально-познавательный индивидуальный опыт каждого из них. Наблюдается приращение индивидуального опыта коммуникаций: снимается робость у нерешительных, застенчивых участников, закрепляется навык слушания, внимательного отношения не только к своему, но и другому мнению, происходит психологическое сближение коммуникантов.

Единство индивидуального и коллективного опыта в поведенческом моделировании проявляется в обмене участниками образцами поведения в различных ситуациях на индивидуальной основе или в группе. Это позволяет учитывать индивидуальные образовательные потребности обучаемых.

Интересный аспект единства индивидуального и коллективного опыта содержится в наставничестве – одном из незаслуженно забытых методов обучения. Наставничество может носить индивидуальную и коллективную формы шефства наиболее опытных участников над малоопытными или новыми участниками взаимодействия на основе передачи корпоративных ценностей. В наставничестве алгоритм освоения опыта представлен схемой: индивидуальное – коллективное-индивидуальное. Более конкретно и образно это выражается следующими установками наставника по отношению к подшефному:

- при передаче опыта от наставника подшефному: «Я объясню, а ты послушай», «Я буду показывать, а ты внимательно смотри»;

- при пробных действиях подшефного совместно с наставником в период адаптации: «А теперь попробуем сделать это вместе»;

- индивидуальные самостоятельные действия подшефного: «Попробуй сделать сам, а я подскажу», «Сделай полностью сам и расскажи, что и как ты делал».

Не менее важным элементом результата технологии обеспечения единства индивидуального и коллективного опыта в развитии личности является интерес. Он появляется, во-первых, если обучающийся при освоении коллективного опыта видит рост своего индивидуального опыта, своих индивидуальных возможностей: точнее воспринимает, шире видит, глубже осознаёт и может применить на практике; во – вторых, если личный опыт приобретается не только в индивидуальной форме, но и парной, групповой, коллективной; в-третьих, если презентация результатов индивидуального опыта находит социальное признание [1].

В контексте данной статьи уместно будет обратить внимание, что сама педагогическая технология строится на единстве индивидуального (как личного) и коллективного (как социального) опыта в развитии личности. Это достаточно ярко, на наш взгляд, прослеживается в её трактовке А.А. Вербицким. Для него педагогическая технология – это реализованный на практике проект совместной деятельности педагога и обучающегося, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов[2]. Это единство наблюдается и в совместном проектировании, где создаётся коллективный опыт при вкладе каждого участника и одновременно приращивается индивидуальный опыт каждого субъекта деятельности. По его мнению, с которым совпадает и наше видение, в педагогической технологии модель деятельности строится как интегративное единство: особенностей учебной деятельности обучающегося; обучающей деятельности педагога; развертывания научного знания; предстоящей жизни и профессиональной деятельности обучающегося [2]. Исходя из этого, коллективный опыт педагогической технологии понимается нами ни как сложение индивидуальных вкладов или приращение прошлого опыта, а как результат прямого (непосредственного) и косвенного (опосредованного временем, пространством, расстоянием) взаимодействия, взаимовлияния коллективных и индивидуальных субъектов друг на друга. В этой связи, вновь обращаясь к авторитетному учёному, мы разделяем его понимание образования как «созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметной (профессиональной) культуры». В результате с самого начала приобретаемый индивидуальный опыт является субъектным в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и других социальных контекстах. Реализация принципа единства

индивидуального и коллективного опыта в развитии личности приводит к усвоению обучающимися учебного материала на уровне личностных смыслов, а не только закреплённых в теории и практике значений [1].

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения:

- реализация федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования должна опираться на принцип единства индивидуального и коллективного опыта в развитии личности. Это обосновывается как структурой самих стандартов, так и естественным механизмом приращения и передачи культурно-исторического опыта от предшествующих поколений последующим, заложенном в образовании;

- технология обеспечения единства индивидуального и коллективного опыта в условиях реализации образовательных стандартов вносит «человеческое измерение» [1] в определение качества образовательного процесса.

Литература

1. Вербицкий А.А., Методы обучения: традиции и инновации / Профессиональное образование. Столица. – 2015. – №9.

2. Вербицкий А.А., Преподаватель вуза в контексте реформы образования [Текст] /А.А. Вербицкий // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т.9. – №5.2.–С. 3–10.

Oganyan T.B.

TECHNOLOGY ENSURE THE UNITY OF THE INDIVIDUAL AND COLLECTIVE EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL STANDARDS

In this article the author refers to the factors of unity of the individual and collective experience in the development of personality embodied in the state educational standards on different levels of education, which provide the technological component of their implementation. A special place is given to such elements of technology provision of this unity as methods, forms of organization and means.

Keywords: principle, experience, individual, collective, unity, dialogue, cooperation, collaboration, method.

Подолькина Н.Н.,

кандидат экономических наук,

доцент кафедры экономики, менеджмента и финансов,

Podolakina.N@tsi.lv,

Институт транспорта и связи, г. Рига

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО БУХГАЛТЕРА В ВУЗАХ

Современная бизнес среда требует от выпускников высших школ высокий уровень профессиональной компетенции. Задача ВУЗов в этих условиях определить и применить инновационные средства обучения для формирования компетенций обучающихся.

Ключевые слова: современная бизнес среда, вузовские программы подготовки, практические навыки, бухгалтерский учет, программное обеспечение.

Бухгалтерский учет – это язык бизнеса. И не владея виртуозно этим языком нельзя достичь поставленных целей, а зачастую и не нарушить действующее законодательство.

Как и обычный язык, бухгалтерский учет необходимо изучать.

Следует отметить, что развитие рыночных отношений послужило причиной тому, что образование из бесплатной привилегии, оплачиваемой государством, превратилось в услугу нематериального характера, предоставляемую учебными заведениями различного уровня.

Современный бухгалтерский учет, это не только стройная система логики, которая отражает взаимосвязь множественных хозяйственных процессов, но и огромное многообразие специализированных компьютерных бухгалтерских программ. И с точки зрения инновационного подхода в сфере бухгалтерского образования, требуется регулирование связей между всеми подсистемами и элементами, как системы бухгалтерского учета, так и его программного обеспечения.

Применение информационных технологий само по себе не приводит к существенному повышению эффективности образовательного процесса. Современному бухгалтеру недостаточно иметь только базовый уровень приобретенных профессиональных знаний и умений, а необходимо компетентное владение профессиональной деятельностью, способность к профессиональному росту [9, с. 37].

Очевидно, что программное обеспечение – это лишь инструмент в руках мыслящего специалиста. Главный же двигатель любого процесса – это мыслящие люди.

Таким образом, очевидна цель обучения бухгалтерскому учету. Это не только ознакомление с инструментарием, получение прикладных навыков его использования, это, в первую очередь, приобретение навыков понимания хозяйственных процессов, умения их анализировать и систематизировать.

Формирование профессиональной компетенции бухгалтера в высшем учебном заведении предполагает такие подходы к организации и содержанию бухгалтерского образования, которые позволяют формировать у обучаемого умения и навыки, выполнять профессиональные задачи. Успешное решение этой проблемы возможно при понимании ряда особенностей профессиональной деятельности бухгалтера, а ее методологическое решение обеспечивается путем моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, как на этапе обучения, так и на этапе контроля результатов.

1. Анализ рынка образовательных услуг

С момента образования независимого латвийского государства до наступления мирового экономического кризиса спрос на услуги высшего образования в Латвии неуклонно увеличивался, и потенциал рынка привлекал все большее число инвесторов. Однако на данный момент на рынке высшего образования объем предложения услуг значительно превышает спрос.

При анализе рынка образования необходимо его рассматривать как дифференцированную структуру в зависимости от групп потребителей и свойств товара (предлагаемых программ и форм обучения).

При анализе рынка высших образовательных услуг следует выделить следующие объекты сегментации: потребителей, параметры услуг высшего образования и конкурентов.

Сегментация рынка по потребителям.

При сегментации важную роль играет возрастная структура потребителей.

Наиболее восприимчивыми к высшему и дополнительному образованию является возрастная группа от 14 до 35 лет, но следует отметить, что потребность в переподготовке и повышении квалификации присуща людям старшего возраста.

Рассматривая возрастную структуру поступивших в 2014/2015 году, можно выделить основной возрастной сегмент, рынка высших образова-

тельных услуг, это молодые люди в возрасте от 19 до 26 лет, они составляют 72% от общего числа студентов [1].



Рисунок 1 – Возрастная структура поступивших в ВУЗы студентов в 2014/2015 уч.г.

Так же следует отметить, что 64,6% от общего числа студентов выбирают обучение на очном отделении, возрастная структура на очных и заочных отделениях, имеет значительные различия, 35% студентов от общего количества выбирают обучение на заочном отделении

На заочном отделении в 2014/2015 году удельный вес в возрастной группы от 19 до 26 лет составляет 58%. в отличие от дневного отделения, на заочном значителен удельный вес в возрастной группе 29–39 лет и в группе старше 39 лет.

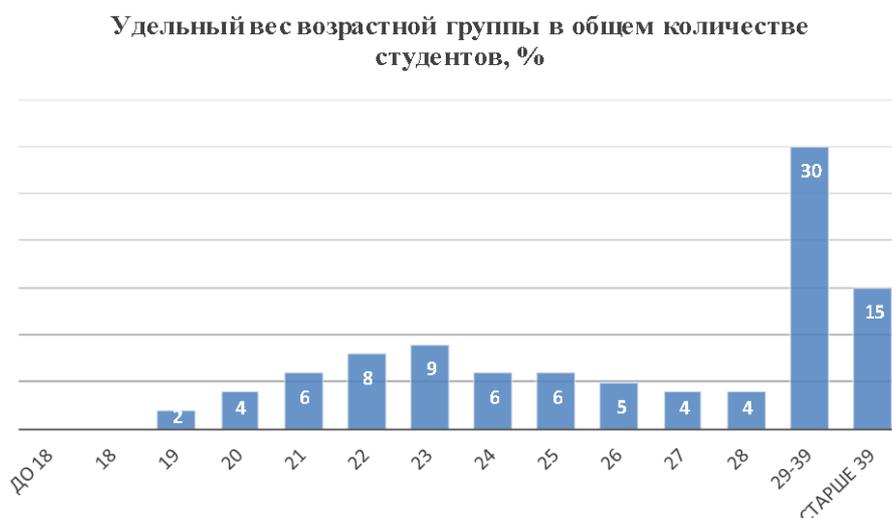


Рисунок 2 – Возрастная структура поступивших студентов на заочное отделение в 2014/2015 уч.году

Выполненное исследование позволяет отметить, что половые различия оказывают значительное влияние на выбор сферы обучения (таблица 1). Это происходит под влиянием возможностей и перспектив в занятости и востребованности получаемого образования в определенной сфере трудовой деятельности, а так же сложившимися стереотипами. В ряде профессий присутствует сегрегация (доминирование женского или мужского пола), для уменьшения предпосылок к сегрегации профессий, в рамках программы Европейского Сообщества EQUAL осуществлялся проект «Уменьшение причин сегрегации профессий» [3].

Таблица 1 – Количество студентов в ВУЗах и колледжах Латвии по тематическим группам в 2014/2015 уч.г.

Учебная тематическая группа	Студентов всего	В том числе		Женщин от общего количества
		За счет бюджета	За оплату	
Образование	5507	2214	3293	4960
Гуманитарные науки и искусство	6119	4359	1760	4664
Социальные науки, коммерческие науки и право	17205	4612	12593	11787
Естественные науки, математика и информационные технологии	5427	4782	645	1969
Инженерные науки, производство и строительство	12535	8917	3618	3560
Сельское хозяйство	1561	839	722	680
Здравоохранение и социальное благополучие	10118	6259	3859	7923
Услуги	4984	2682	2302	2547
Всего	63456	34664	28792	38090

Исследования „Изучение профессиональных планов учеников 12-х классов» показали, что стереотипы продолжают оказывать влияние на выбор профессии. [2] Так в результате исследований было выявлено, что девушки и дальше будут выбирать следующие направления: медицину, предпринимательскую деятельность и управление, искусство и культуру. Молодые люди выбирают: архитектуру и строительство, предпринимательскую деятельность и управление, инженерные специальности.

Анализ спроса на учебные программы

По статистическим данным министерства образования [1] распределение студентов по изучаемым программам и отраслям в последние годы существенно изменялось (рисунок 3). Следует отметить следующие тен-

денции: с 2010 года динамика поступивших на тематические группы Инженерные науки и Здравоохранение имеет тенденцию к росту. Совершенно иная ситуация сложилась в тематических группах Социальных наук и науках образования по сравнению с 2000 годом, число обучающихся на этих программах значительно сократилось.

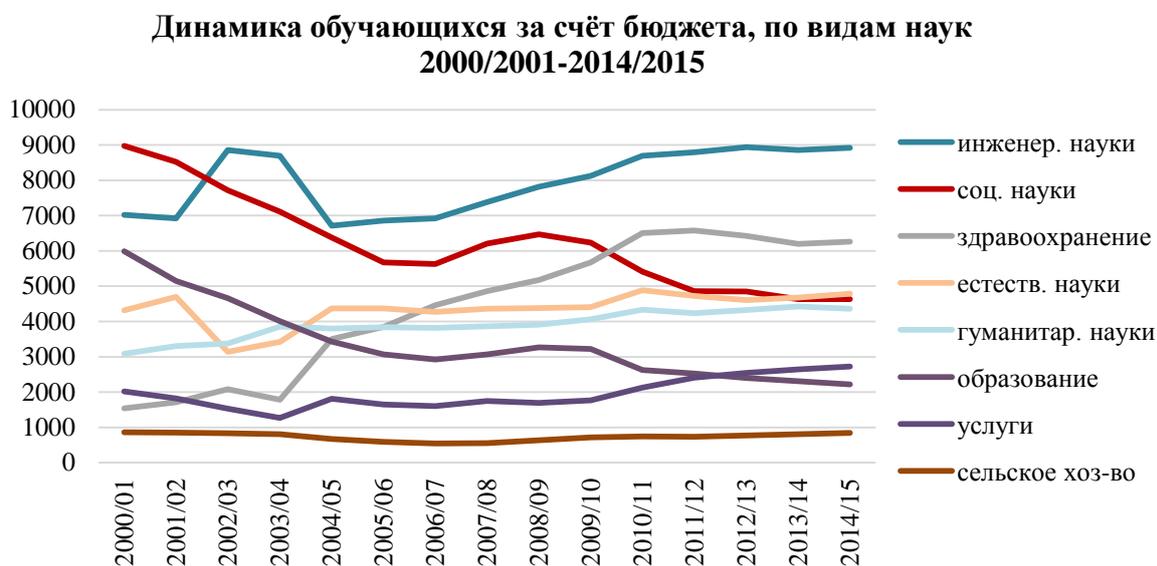


Рисунок 3 – Динамика обучающихся за счет бюджета по видам наук

Анализируя предпочтения обучающихся за счет средств государственного бюджета и обучающихся на платной основе, можно сделать вывод, что с 2008 года падение спроса на социальные науки характерно и для платного образования (рисунок 4).

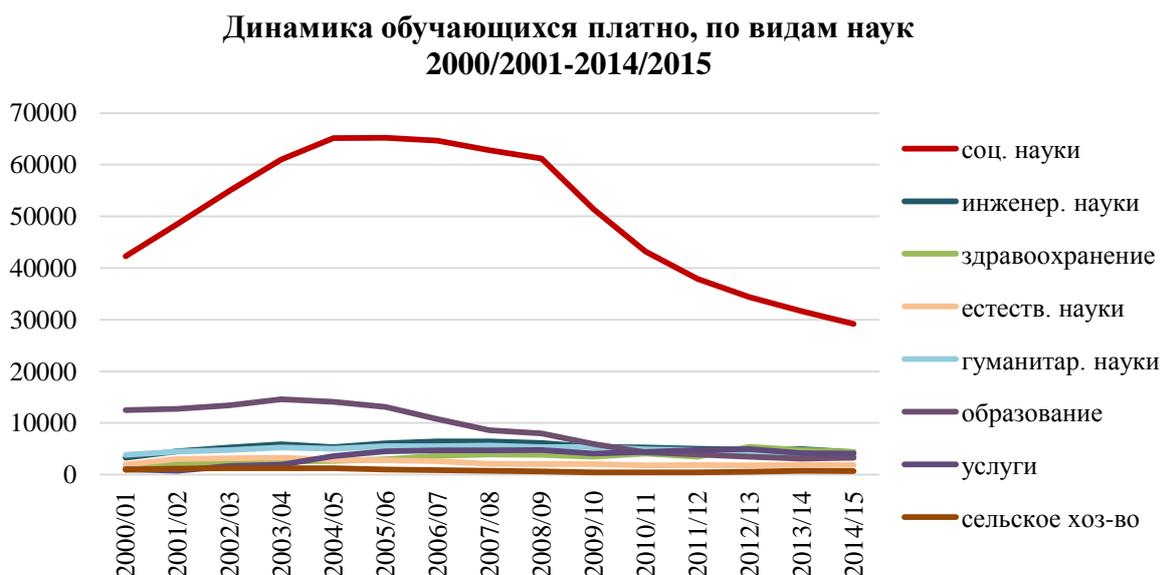


Рисунок 4 – Динамика обучающихся на платной основе по видам наук

Тем не менее, на данный момент каждый второй студент в Латвии изучает социальные науки, в частных вузах 80% студентов так же изучают именно эту группу и самое большое число студентов на платном отделении обучается по тематической группе социальных наук.

Сегментация рынка по конкурентам

Рынок услуг по получению высшего образования насыщен как государственными, так и негосударственными вузами. Борьба на нем идет за студентов, которые в состоянии оплатить сами или при помощи спонсоров свое обучение. Спрос на образовательные услуги – это прежде всего, платежеспособная потребность в образовательных услугах.

На данный момент на рынке образовательных услуг Латвии работают 60 учреждений высшего образования, а именно 35 аккредитованных вуза (рисунок 5), и 25 колледжей (рисунок 6). Так же работают 2 филиала иностранных институтов Рижский высший институт религиозных наук (RAR-ZI) и Рижский институт теологии (RTI).



Рисунок 5 – Динамика и соотношение государственных и частных ВУЗов ЛР

На рисунке видно, что уже к 1998 году на рынке Латвии было 33 вуза, если сравнивать с 1990, то количество вузов увеличилось на 63,6%. Далее количество ВУЗов практически не изменялось. С 2010 года изменилось соотношение между государственными и частными ВУЗами. Причиной этого явилось объединение государственных ВУЗов.

Доступность высшего образования в Латвии неравномерна – в Риге концентрируется большинство вузов. Студенты из регионов преимущественно выбирают те вузы, которые находятся ближе к их дому.

Наибольшее число филиалов вузов в: Даугавпилсе 11, Лиепае 5, Резекне 5, Вентспилсе и Екабпилсе 4.

Динамика числа колледжей 2000–2014

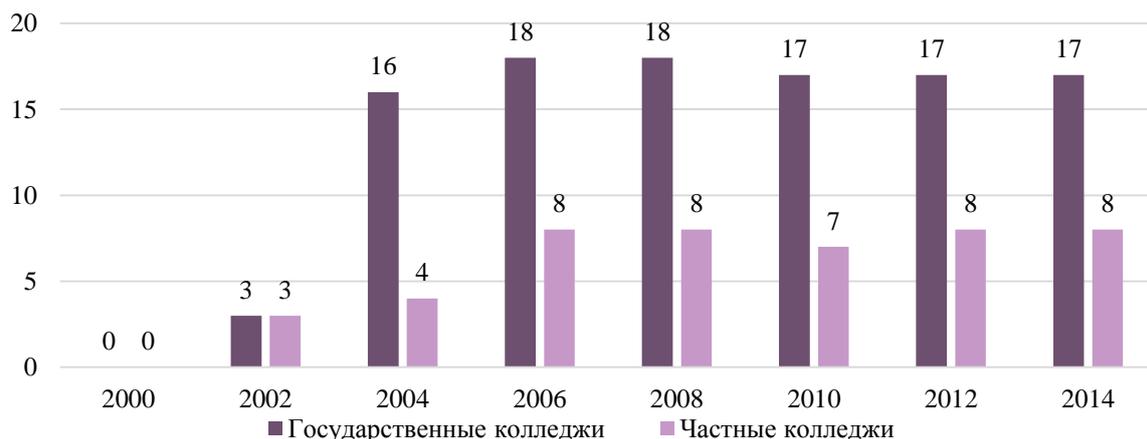


Рисунок 6 – Динамика и соотношение государственных и частных колледжей

Из 60 ВУЗов и колледжей Латвии 11 предоставляют услуги обучения по программам бухгалтерского учета (таблица 2).

Таблица 2 – Распределение студентов, обучающихся по программам «Бухгалтерский учет» между вузами и колледжами Латвии

Высшее учебное заведение	Всего обучается	В т.ч. за счёт бюджета	За плату	Форма обучения
Банковская высшая школа	17	0	17	Очная
Банковская высшая школа	67	0	67	Заочная
Высшая школа бизнеса "Tugība"	179	0	179	Заочная
Колледж управления бизнесом	112	0	112	Заочная
Высшая школа экономики и культуры	45	0	45	Очная
Высшая школа экономики и культуры	81	0	81	Заочная
Бухгалтерский и финансовый колледж	77	0	77	Очная
Бухгалтерский и финансовый колледж	122	0	122	Заочная
Екабпилский колледж агробизнеса	53	53	0	Очная
Екабпилский колледж агробизнеса	39	0	39	Заочная
Юридический колледж	7	0	7	Очная
Юридический колледж	58	0	58	Заочная
Латвийский бизнес колледж	27	0	27	Очная
Латвийский бизнес колледж	175	0	175	Заочная
Латвийский университет	92	0	92	Очная
Латвийский университет	163	0	163	Заочная
Латвийский университет	71	0	71	Очная
Малнавский колледж	21	0	21	Заочная
Государственное агентство социальной интеграции	35	35	0	Очная
Государственное агентство социальной интеграции	39	39	0	Заочная
Всего	1 480	127	1 353	

Количество студентов, получающих высшее образование по программам бухгалтерского учета на дневном и заочном отделениях в 2014/2015 учебном году, составило 1 480 человек, что составляет чуть более 2 % от общего количества студентов Латвии.

Как видно из данных таблицы 2, только два учебных заведения обучают по программам бухгалтерского учета за счет средств государственного бюджета.

В остальном это платное образование.

Следовательно, необходимо оценить требования рынка к компетенциям специалиста с высшим образованием в области бухгалтерского учета и выделить специфику обучения по программам бухгалтерского учета в высших учебных заведениях.

2. Особенности формирования компетенций специалиста с высшим образованием в области бухгалтерского учета

Высокий уровень конкуренции на рынке образовательных услуг, а также Болонская система образования предписывает перенос акцентов с содержания образования на результаты обучения. В свою очередь результаты обучения предполагается описывать с помощью компетенций, представляющих собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы (или ее части) [4].

Понятие «компетентность» происходит от латинского слова *competens* и означает «знающий, осведомленный в определенной области».

В 1984 году появляется работа Джона Равена «Компетентность в современном обществе». Компетентность трактуется Дж. Равеном, как жизненный успех в социально значимой области [5, с.71]. Эта работа послужила толчком для исследователей во всем мире к активной работе по проблеме определения понятия и видов компетентностей. Понятие компетентности в работах ученых неразрывно переплетается с понятием профессионализма [6, с. 102].

Профессиональные компетенции специалиста по бухгалтерскому учету базируются на научно-исследовательских парадигмах, которые существуют в данной области знаний.

Следовательно, цель при подготовке специалиста с высшим образованием в области бухгалтерского учета – формирование его профессиональ-

ной компетенции, получение необходимых умений и навыков для выполнения профессиональных задач.

Достижение поставленной цели возможно при понимании ряда особенностей профессиональной деятельности бухгалтера, а ее методологическое решение обеспечивается путем моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, как на этапе обучения, так и на этапе контроля результатов.

Кроме того, необходимо понимание, что подготовка современного специалиста базируется на процессе интеграции, т. е. взаимопроникновении знаний и умений из разных учебных дисциплин.

Ориентация на компетентность как конечный результат подготовки будущего бухгалтера требует иного взгляда и на его обучение.

Как уже отмечалось, за последние годы существенно изменились требования к бухгалтерам со стороны работодателей. Сегодня на рынке востребованы высококвалифицированные специалисты бухгалтерского учета, владеющие всеми видами профессиональной деятельности.

Таким образом, сущность профессиональной деятельности бухгалтера можно раскрыть наиболее полно с позиций компетентностного подхода с опорой на изменения в отношении целей образования, изменения в нормативном регулировании бухгалтерского учета, возникновения и развития новых бизнес-процессов, изменения требований к качеству подготовки специалиста, т. е. с ориентацией профессионального образования на компетентностный подход. Выступая методологической основой формирования профессиональной деятельности бухгалтера, компетентностный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как поэтапное усложнение целей, содержания, методов, форм, результатов обучения. Профессиональное образование направлено на развитие у будущего бухгалтера способностей к активному мышлению, формированию у него инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в такой же учетной практике.

Интенсивность обучения специалиста находится в прямой зависимости от качества процесса обучения. Одним из путей повышения качества процесса обучения является использование современных информационных технологий.

Результаты исследований качества образования показывают, что обучение с использованием компьютера эффективнее классических форм обучения [7, с. 205].

Еще в конце 70-х годов прошлого столетия исследования в области образования трансформировались в так называемую концепцию пирамиды обучения, которая демонстрирует зависимость между степенью освоения материала и тем, какие действия осуществляет участник обучения. При интерпретации этой пирамиды становится очевидно, что классическая лекция (обычная речь, не сопровождаемая слайдами и другими иллюстрациями) является наименее эффективным методом обучения, обеспечивая в среднем освоение около 5% содержания, в то время как «активное обучение» (вовлечение участников образовательного процесса в различного рода активности) позволяет добиться значительно лучших результатов (рисунок 7). Одна из сравнительно недавних ссылок на «пирамиду» была приведена в книге Джан Майстер «Корпоративные университеты», посвященной построению корпоративных систем обучения и развития, отвечающих современным задачам развития человеческих ресурсов крупных компаний [8, с. 57].



Рисунок 7 – Пирамида обучения

Поэтому современные методы обучения направлены на то, чтобы студенты понимали идеи, теории, концепции, а не просто запоминали их. К таким методам можно отнести деловые игры, кейсы, приемы проблемного обучения, технологии дистанционного обучения.

Роль современных методов обучения заключается в такой подготовке будущего специалиста, которая позволит ему по окончании обучения незамедлительно и полноценно перейти к выполнению профессиональных обязанностей.

Как показывает многолетний опыт работы со студентами, изучение и анализ конкретных хозяйственных ситуаций или эпизодов учетных процедур не дают общей картины взаимосвязи отдельных участников учетной работы. В связи с этим на завершающем этапе обучения необходимо использовать методики, основанные на применении новых технологий для выполнения заданий с оформлением действующей учетной документации на основе материалов конкретной организации. Одной из разновидностей такой методики является виртуальная модель бизнес-процессов, предназначенная для развития навыков управления компанией в условиях конкуренции. Виртуальная бизнес среда моделирует ситуации, возникающие в бизнес-процессах, в которых необходимо уметь принимать самостоятельное решение. Она способствует приобретению практических навыков профессиональной работы: владение тактикой принятия решения, методами работы в команде, испытание собственных деловых качеств и интеллектуальных способностей.

Основываясь на этих подходах, учитывая современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий и обсуждая инновации, использование которых позволит повысить эффективность образовательных программ, можно предположить, какие элементы должна включать «инновационная образовательная технология».

Автор настоящего исследования считает, что такая технология должна характеризоваться комплексом из трех взаимосвязанных составляющих: собственно современного (актуального) содержания, которое передается обучаемым; активных методов обучения и соответствующих систем оценки и мониторинга образовательных результатов в процессе обучения, а также наличия современной инфраструктуры (средств) для обеспечения процесса обучения.

Новизна вывода заключается в комплексном подходе к инновационной организации процесса обучения.

Часто под инновационными образовательными технологиями понимаются не новые методы обучения, а исключительно более активное применение информационных и коммуникационных технологий (Интернет, мультимедиа, передача видеосигнала, телеконференции и прочее). Такое понимание можно признать довольно узким, и оно не дает достаточных возможностей для повышения качества образования.

Следовательно, инновационная образовательная технология подразумевает:

- современное содержание, которое передается обучающимся и предполагает не предметные знания, а компетенции, адекватные современной жизненной практике в целом и деловой практике в частности;

- содержание должно быть хорошо структурированным и «упакованным» в виде мультимедийных учебных материалов для передачи с помощью современных средств коммуникации;

- современные методы обучения – это активные методы обучения, предполагающие акцент на взаимодействие обучающихся и их вовлечение в учебный процесс, а не на пассивное восприятие материала;

- современная инфраструктура (технические средства) для проведения обучения включает информационную и коммуникационную инфраструктуру, которая, помимо всего прочего, должна позволять эффективно использовать дистанционные формы обучения.

Реализация сформулированных предложений позволит подготовить компетентных конкурентоспособных специалистов с высшим образованием в области бухгалтерского учета.

Литература

1. LR Izglītības un zinātnes ministrija [Электронный ресурс]. URL: <http://izm.izm.gov.lv> (дата обращения: 10.11.2015)

2. 12.KLAŠU SKOLĒNU PROFESIONĀLO PLĀNU IZPĒTE. Rīga, Profesionālās Karjeras Izvēles Valsts aģentūra

3. Valsts izglītības attīstības aģentūra [Электронный ресурс]. URL: http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/par_es_strukturfondiem/ (дата обращения: 11.11.2015)

4. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education.

5. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – Москва, 2002, с 371.

6. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» [Текст] / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 102–104.

7. Симоненко Н.Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения // Вестник Тихоокеанского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 201–206.

8. Meister J. C. Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force, Revised Edition. McGraw-Hill, 1998.

9. Лупанов В.Н. Инновационные технологии в модернизации системы российского образования. Проблемы современной экономики, – № 2 (22), – 2007.

Podolyakina N.N.

FEATURES OF MODERN ACCOUNTANT'S COMPETENCE FORMATION IN HEI

Modern business environment requires a high level of professional competences from the HEI graduates. HEI task under such conditions is to identify and apply innovative learning tools for student's competence formation.

Keywords: modern business environment, HEI study programs, practical skills, accountancy, software.

Пологих Е.С.,

аспирант,

pologihk@mail.ru,

Московский университет имени С.Ю.Витте, г. Москва

ИНТЕРАКТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В условиях роста конкуренции между специалистами, а также произошедшей модернизации российского образования, вопрос о компетентности обучающегося как будущего работника становится особенно острым. В статье рассматривается понятие интерактивной компетентности, а также ее место в структуре многочисленных компетентностей, которыми должен обладать специалист.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, интерактивная компетентность, взаимодействие.

На сегодняшний день социальный запрос нашего общества заключается в том, что нужен специалист, обладающий огромным количеством разносторонне развитых интересов: он должен быть творческим человеком, способным решать нестандартные задачи. Работник должен уметь профессионально взаимодействовать в процессе работы, эффективно организовывать профессиональную деятельность. Только в этом случае в состоянии современной конкуренции он будет востребован. Этот социальный запрос лежит в основе модернизации профессионального образования на компетентностной основе. Компетентностный подход выступает, как попытка привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда.

С позиции этого подхода несколько иначе определяется понятие «знание» и его функции в образовательном процессе, чем это происходило раньше. Как писал Д.Б. Эльконин, знания – это не сведения, а средства преобразования ситуации. В советское время об этом говорили многие педагоги и психологи, такие как В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и др. Они понимали под задачами образования не только усвоение обучающимися определенных знаний, но и обретение ими опыта. На современном этапе компетентностный подход предполагает уход от простого запоминания в сторону практичности зна-

ний. С данных позиций компетентным можно назвать такого человека, который умеет решить возникающие проблемы, а также осознать их в контексте той ситуации, в которой он находится.

Суммарно, компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, взаимодействовать с другими людьми. При этом походе очень важно, что результаты образования могут быть практически применимы вне образовательного процесса [5].

Многие ученые, исследующие проблему компетентности педагога, используют термины «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность» по отдельности, но при этом часты и случаи объединения этих терминов.

На наш взгляд, это связано с тем, что в науке на данный период времени нет единого подхода к определению этого понятия.

Однако при всем многообразии различных трактовок можно выделить два основных подхода: определение компетентности через знания, умения, навыки, опыт деятельности и через способности. Мы считаем, что будет логичнее использовать второй подход и определить компетентность, опираясь на взгляды С.Е. Шишова и И.И. Агапова, как готовность и способность личности к деятельности, основанные на опыте и знаниях, приобретенных благодаря обучению.

Педагогическая компетентность – это комплекс полученного опыта, знаний и умения их применить в своей педагогической деятельности [3].

На наш взгляд, наиболее емким будет определить профессиональную компетентность как совокупность качеств личности обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность.

Безусловно, к данным качествам будут причислены такие характеристики как профессионально важные умения, навыки и знания, мотивация, способности и опыт, взаимодействие которых представляет собой слитую во едино теоретическую и практическую готовность к определенному труду и позволяет специалисту реализовать себя в профессиональной деятельности.

Изучая педагогическую и психологическую литературу, мы пришли к выводу, что существует две основные классификации компетентностей. Так, А.В. Хуторской предлагает иерархию компетентностей, состоящую из трех уровней: ключевые, общепредметные и предметные. И если первые

относятся к общему содержанию, то общепредметные и предметные имеют отношение к определенному кругу предметов или учебных областей, менее и более часто соответственно [13].

Существует также иная классификация компетентностей, согласно которой выделяются ключевые, базовые и специальные компетентности. Ключевые касаются любой профессиональной деятельности, базовые – отражают ее специфику, а специальные отражаются в конкретной сфере. В своей совокупности они и составляют профессиональную компетентность специалиста [6].

Кроме того, специалисту в современном мире необходима интерактивная компетентность, которая лежит в основе взаимодействия людей при выполнении совместной деятельности.

Интерактивной компетентностью является умение и знание того, как организовать педагогический процесс так, чтобы было задействовано наибольшее количество участников в совместной деятельности.

Мы будем называть исследуемую компетентность интерактивной, т.к. с точки зрения лингвистики понятие «интеракция» происходит от английского слова *interaction* – взаимодействие [7,11, 12].

Также важно, что содержательное описание интерактивной компетентности затрудняется отсутствием единого подхода к самому феномену взаимодействия. В связи, с чем появляется необходимость анализа существующих интерпретаций данного явления.

Взаимодействие представляет одну из базисных философских категорий, это тот феномен изменения различных объектов под влиянием действия друг на друга и на другие объекты. Любое проявление в мире может рассматриваться только в связи и в отношении с другими [9]. Взаимодействие является основой и условием существования любой системы. Важно отметить, что в контексте нашего исследования это очень ценное наблюдение. Ведь следуя такой логике, мы можем сказать, что интерактивная составляющая взаимодействия выступает в ней ключевой.

В эпоху античности Анаксагор, А. Демокрит, Б. Спиноза, а позднее И. Кант, Гегель рассматривали взаимодействие как взаимоотношение материи, связь предметов и явлений [9].

В эпоху интеракционизма Дж. Мид понимал под взаимодействием непосредственную межличностную коммуникацию (обмен символами),

важнейшей особенностью которой является умение человека «принимать роль другого» [1,10].

Г.М. Андреева в свою очередь разграничила процесс общения на коммуникативную, выделив перцептивную и интерактивную стороны, и понимала взаимодействие как интерактивную сторону общения, связанную с обменом действиями [2].

Ее взгляды поддерживали и развивали М.Н. Шевцова и А.В. Мудрик. Они говорили о том, что взаимодействие – это организация совместных действий. Исходя из этого, мы делаем вывод, что общение и деятельность играют важную роль в организации взаимодействия. Также высказанное мнение ученых дает возможность выделить важную характеристику взаимодействия – его целенаправленность.

Из слов В.Г. Крысько: «процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных субъектов (объектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [8,4], мы можем сделать вывод, что взаимодействие становится воздействием объектов друг на друга.

Проведенный анализ исследований в направлении понимания взаимодействия позволил нам выделить несколько подходов к его пониманию: 1) взаимодействие приравнивается к общению (А.А. Бодалев, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, Б. Ломов); 2) взаимодействие проявляется как интерактивная сторона общения (Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин, М.И. Станкин и др.); 3) взаимодействие рассматривается как совместная деятельность, форма действия и обращения между партнерами (А.В. Мудрик, Л.Д. Столяренко, М.Н. Шевцова;); 4) взаимодействие относится напрямую к отношению (А.В. Брушлинский, А.А. Лобанов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов); 5) взаимодействие представляется как воздействие (И.Б. Котова, В.Г. Крысько, В.Г. Моралов, В.А. Ситаров, Е.Н. Шиянов). Все названные позиции авторов дополняют друг друга, показывают многогранность изучаемого феномена, подчеркивают его неоднозначность и широту.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: интерактивная компетентность понимается различными авторами по-разному, из-за наличия различных взглядов на определение взаимодействия в целом.

Литература

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация: Введение в интерпретативную социологию / Пер. с нем. под общ. ред. Н.А. Головина и В.В. Козловского. – СПб.: Алетейя, 2000. – 272 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376.
3. Гришина И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования [Текст]: Монография – СПб.: СПбГУПМ, 2002.
4. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
5. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие / Иванова Д.А., Митрофанова К.Г., Соколова О.В. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
7. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Изд. 2. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 512 с.
8. Крысько В.Г. Социальная психология: Схемы и комментарии. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 208 с.
9. Курбанов Р.О. Категория взаимодействия в философии и научном познании: Автореф. дис. ... докт. филос. наук. – Баку, 1989. – 50 с.
10. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. с.
11. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2015. – №1. – С. 28–35.
12. Словарь справочник по социальной психологии / В. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
13. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

Pologikh E.S.

INTERACTIVE COMPETENCE IN A MODERN SPECIALISTS' STRUCTURE OF COMPETENCES

In conditions of growing competition between professionals and occurred modernization of Russian education, the question of the competence of the learner as a future employee becomes particularly critical. The article discusses the concept of interactive competence, as well as its place in the structure of many competences, which should have a specialist.

Keywords: competence approach, competence, interactive competence, interaction.

УДК 372.881.1, 378.14

Поронок С.А.,
старший преподаватель кафедры
музыкального образования факультета общественных наук,
poronok_svetlana@mail.ru,
Приднестровский Государственный Университет
им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь,

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье рассмотрены процессы глобализации образовательной сферы; дана характеристика современного состояния информационного пространства в среде культурно-образовательного процесса; раскрыта содержательная составляющая понятия культурной среды вуза; освещены проблемы взаимодействия с компьютерными технологиями.

Ключевые слова: культурная среда университета, глобализация образовательного процесса, информационно-коммуникативные технологии, межличностный контакт.

Культурная среда университета определяется современными процессами глобализации мира в целом и образовательного пространства в частности. Традиционные системы образования фокусировали свое внимание на академическом подходе: интеллектуальном развитии личности, формировании культурных ценностей, гуманистических характеристик, духовно-нравственного мировоззрения и высокохудожественных эстетических по-

зиций. Однако в условиях глобального техногенного развития образование неизбежно становится информационным пространством, некоей «инфосферой», стимулирующей коммуникативную деятельность технологически и гуманитарно развитого социума.

Образовательная сфера сегодня насыщена реформами в области внедрения в учебный процесс информационно-коммуникативных технологий. Появляются новые методики и технологии освоения и включения ИКТ в культурно-профессиональную среду. Исследователи отмечают, что происходит стремительная «реализация быстрого развития системы непрерывного образования с широким использованием прежде всего компьютерных технологий; демократизация, фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация образования; обеспечение высокого уровня естественнонаучной, математической и компьютерной грамотности учащихся;...осуществление органической связи системы образования с общественными структурами и средствами массовой информации, представляющими важнейшие источники неформального образования граждан; интернационализация образования» [2].

Итак, современные тенденции глобализации обеспечили неизбежную информатизацию и «техносферизацию» всех областей общественной жизни. Отсюда культурная среда учебного учреждения автоматически приобретает статус современной информационно-коммуникативной среды, ориентированной на индивидуализацию процесса образования, позволяющей расширить информационную насыщенность учебной сферы. Следовательно, поле образования в современных условиях раздвигает рамки в области методологических, исследовательских, культурных, ценностных и идеологических подходов в развитии культурной среды вуза.

Культурная среда университета на современном этапе образовательного пространства представляет собой сложный, многогранный и многомерный феномен современной науки;

- это определенный особый механизм трансляции ценностных универсалий;

- это уникальная система поликультурного образовательного пространства, основанного на полифункциональности (познавательная, информативная, коммуникативная, регулятивная, гуманистическая, воспитательная, аксиологическая функции, рефлексия), толерантности, свободном сотрудничестве и диалогичности разных культур и традиций;

- это общественный институт, стимулирующий самоопределение индивида (личности студента) в социуме по принципу культурной универсализации, становление его духовно-нравственного мировоззрения и эстетического развития с позиций современного российского сознания;

- это гуманитарный коммуникативный социум культуротворческой направленности, активизирующий формирование ценностных ориентаций, гуманистических характеристик и профессиональных компетенций студентов, их самореализации в аспекте профессионально-педагогической специализации;

- это многоаспектный синтез мировоззренческих позиций личности студента в поликультурном социуме, ориентированных на сохранение и преумножение высоких духовных традиций российской культуры и искусства;

- это «полифоничная» субкультура в иерархии культурно-образовательной сферы высшего учебного учреждения как потенциальная возможность формирования у студенческой молодежи российской ментальности, религиозной терпимости, грамотного соотношения традиционных православных ценностей и демократических установок в условиях глобализации современного мира.

Таким образом, культурная среда университета стимулирует процесс «инкультурации» и «социализации» личности студента как процесса интеграции в общество, своеобразного «культурного вхождения» в коммуникативный социум.

Информатизация образования как результат глобализации уверенно занимает свои позиции в учебно-профессиональной сфере, преображая культурную среду вуза. Онлайн-конференции и вебинары, чаты, мультимедийные файлы, программное обеспечение – все эти средства ИКТ позволяют эффективно реализовать современный учебный процесс, обеспечивая коммуникативную среду всеми необходимыми электронными ресурсами. В свою очередь, чрезмерная визуализация образования, а именно экран проектора, экраны ТВ-панелей для онлайн-конференций, экран компьютера и т.д. – способствует физиологическим перегрузкам для юного неокрепшего организма студента. При этом происходит парадоксальный феномен вытеснения межличностного контакта педагога со студентом из культурно-образовательной сферы.

Однако именно живой личностный диалог преподавателя со студентом формирует его самостоятельную профессиональную позицию и педагогическую культуру, развивает способность критически мыслить, оценивать и прогнозировать педагогические ситуации в дальнейшей практической деятельности. В связи с этим, педагог высшего учебного учреждения должен обладать важным профессиональным качеством – коммуникативной культурой, как одним из условий гуманизации образовательного процесса и, как следствие, коммуникативной компетентностью, в задачи которой входит: убеждение, эмоциональное воздействие, наконец, информирование.

В ходе профессионального межличностного общения возникают необходимые коммуникативные связи, фокусирующие внимание студента, его умение рационально воспринимать и анализировать учебную информацию, синтезировать и систематизировать ее в процессе системного диалога. Так, отечественный философ и культуролог, теоретик искусства М.М. Бахтин полагал, что истина рождается между людьми, совместно открывающими ее, в процессе их диалогического общения [1].

Поэтому сегодня необходимо поставить вопрос о «культуре» работы с компьютером и взаимодействия с компьютерными технологиями. Процесс ИКТ не должен формировать личность студента, не должен ею манипулировать, не должен ее «уродовать». Он должен служить вспомогательным инновационным средством в образовательном процессе, не нарушая целостности учебной коммуникации вузовского образования. Нельзя допустить абсолютизации и доминирующей роли ИКТ в развитии и становлении личности студента. Информационно-коммуникационные потоки, стремительно заполняющие культурно-образовательную среду современного университета должны быть упорядочены и сбалансированы.

На страницах нашего исследования речь идет о создании такого пространства, в котором органично сочетаются традиционные формы работы с материалами публикаций, архивных документов, исследовательских данных и работа в среде информационно-коммуникативных технологий. В данном контексте важно подчеркнуть, что отказ от традиционной модели образования, речь о которой велась выше, неправомерен и нецелесообразен.

Общеизвестно, что само взаимодействие субъекта с компьютером способно значительным образом воздействовать не только на определенные области физиологии, но и личность в целом, ее направленность и мировоззрение. Поэтому культурная среда университета в условиях стреми-

тельной информатизации и «техносферизации» образования должна быть нацелена на «гуманизацию и «гуманитаризацию» современного учебного процесса; обеспечить системное межличностное общение как важный процесс формирования поликультурной, высокообразованной, гуманистически развитой и нравственно-ориентированной личности.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются положения о необходимости упорядоченности и сбалансированности взаимодействия межличностных контактов и привлечения ИКТ в учебно-образовательный процесс. Подобная проблема значима не только с точки зрения формирования культуры работы с компьютером, но и в связи с угрозой деформации, и как следствие, возможной деградации личности в целом в случае ее рассредоточения исключительно в информационно-коммуникативном поле значений и символов.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. –М.: Просвещение, 1986. – С.256.
2. Купцов В.И. Образование//Глобалистика: Энциклопедия. – М., 2003. – С.711–712.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000.

Poronok S.A.

THE INFORMATIONAL COMMUNICATIVE ASPECT OF CULTURAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

The article examines the processes of globalization of educational sphere; it has characterized the current state of information space in the cultural environment of the educational process; it has disclosed a substantial component of concept of the cultural environment of the University; it has highlighted the problems of interaction with computer technologies.

Keywords: the cultural environment of the University, the globalization of the educational process, information and communication technologies, the informational communicative technologies, the interpersonal contact.

Пустовойтов Ю.Л.,

старший преподаватель кафедры психологии,
педагогике и социально-гуманитарных дисциплин

габ36@yandex.ru,

Московский университет им С.Ю. Витте, г. Москва

СИЛОВЫЕ КАЧЕСТВА МЫШЦ И МЕТОДЫ ИХ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ

Продуктивность методики развития силы во многом зависит от правильного учета и контроля выполняемых упражнений. Объективная информация, полученная в результате систематического тестирования физических качеств, регламентация нагрузок на организм с учетом соматических особенностей и подготовленности спортсменов, позволяет своевременно вносить коррективы в тренировочный процесс и добиваться максимальной пользы от занятий и реального оздоровительного эффекта.

Ключевые слова: студенты, методы, качества, мышцы, сила.

Учитывая необходимость обеспечения оздоровления студенческой молодежи и высокого уровня развития мышечных способностей, актуальным является развитие силовых качеств и подготовленность организма к определенной работе посредством применения методик и комплексов тренировки силовой направленности, тем самым создавая положительное влияние на организм в целом и гармоничного развития личности студента. Методика проведения занятий по физической культуре в образовательных организациях напрямую зависит от применения на практике разнообразных методов тренировки обеспечивающих более качественное проведение занятий по физической культуре. Данная статья посвящена теме развития силовых качеств.

Определение силы мышц человека, как физического качества, предполагает способность преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных напряжений. Силу человека можно определить, как его способность преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать внешнему сопротивлению за счет мышечных усилий. С другой стороны, под термином «сила мышц» понимают способность производить внешнюю работу. Следует различать понятия «силы»: физическое, физиологическое и педагогическое.

Разнообразие движений человека и решаемых им задач привело к необходимости количественной оценки силового компонента внешних воздействий (средняя, максимальная, мгновенная сила, импульс силы, мощность силы) и способность проявлять силу (абсолютная, относительная, момент тяги мышц относительно сустава), а также дифференцировать оценки силового компонента (быстрая и взрывная сила, скоростно-силовые движения, силовая выносливость). Силу мышц следует использовать не как показатель физического развития, а как показатель физической подготовленности организма к определенной работе.

При правильной методике занятий силовые нагрузки способствуют не только развитию непосредственно силы, но и положительно влияют на общее развитие организма. Для девушек, занимающихся силовыми упражнениями методически грамотно, под руководством опытных педагогов, характерен достаточно четкий параллелизм в ходе изменения двигательных и вегетативных систем организма. Определяется наиболее выраженная устойчивость работоспособности нервно-мышечного аппарата и функционального состояния сердечно-сосудистой системы. Проявление скоростно-силовых качеств зависит, в основном, от способности к реализации имеющихся скоростных и силовых возможностей в конкретном двигательном навыке, от способности к максимальному проявлению силы в небольшой промежуток времени. Адаптация к силовым нагрузкам захватывает весь организм в целом и происходит у взрослых и юных спортсменов на основе единого физиологического механизма.

Опыт исследований функциональных систем спортсменов говорит о том, что занятия силовыми упражнениями приводит к повышению эффективности деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной и нервно-мышечной систем. Важно подчеркнуть, что занятия силовыми упражнениями не должны носить односторонний характер. Они должны сочетаться с общеразвивающими упражнениями, упражнениями на расслабление и растяжение мышц, со средствами, способствующими совершенствованию функций организма.

Возросший уровень силовых качеств не всегда обеспечивает повышение возможностей при выполнении характерных для конкретного вида спорта действий. Поэтому между уровнем силовых возможностей и их реализацией в процессе соревнований выделяют три фазы:

- фаза снижения реализации, охватывающая период от 4 до 6 недель после начала интенсивной силовой подготовки. В этом периоде нарушаются межмышечная и внутримышечная координация, механизмы регуляции движений, снижается эластичность мышц и связок, ухудшаются чувства темпа и ритма развиваемых усилий;

- приспособительная, продолжительностью 3–4 недели, она связана с возрастанием возможности к реализации силовых качеств. Это проявляется в увеличении коэффициента использования силовых возможностей при выполнении основных элементов соревновательной деятельности. Улучшаются кинетическая и динамическая структура движений;

- параллельного развития, когда возросший уровень силовых возможностей эффективно увязывается со всей соревновательной деятельностью. Эта фаза наиболее продолжительна.

При силовой подготовке, особое внимание надо уделять развитию силы ног, в частности, разгибателям, так как сила этих групп мышц имеет достаточно высокую связь с такими важными качествами, как прыгучесть и быстрота, которые напрямую связаны с основными показателями проявления общей силы.

Для развития специальной силы следует избирательно воздействовать на те группы мышц, которые выполняют основную работу и в то же время, совершенствовать их способность к проявлению необходимого усилия в игровых условиях. Для решения этой задачи используются средства, соответствующие структуре игровых двигательных навыков по величине и характеру развития усилий. Применяются различные упражнения, построенные на основе уступающего и преодолевающего режима сокращения мышц (упражнения со штангой, набивными мячами, ходьба в приседе, прыжки в длину и глубину). Одним из типичных упражнений для развития мышц ног в уступающем режиме является приседание со штангой на плечах. Изменение глубины приседа или угла сгибания ног, от которых зависит величина напряжения мышц, осуществляется при помощи изменения высоты упоров.

В игровых видах спорта сила в статистических условиях не играет почти никакой роли, равно как и сила в статистическом режиме и при замедленных движениях. Если можно говорить об «удельной силе игроков», то следовало бы под этим выражением, прежде всего, подразумевать такие виды силы, как:

- взрывная сила, находящаяся в функции быстроты и дающая возможность проявлению большей силы в течение наиболее короткого времени. Взрывная сила – основа физических качеств и значение её в игровых видах спорта огромно;

- повторная сила, обеспечивающая быстрые и следующие одно за другим движения. Она находится в функции выносливости. Значение повторной силы подчеркнуто во многих элементах игры. Необходимо добиваться согласования, как взрывной, так и повторной силы, хотя в связи со специальными ролями могут допускаться различия. Так, к примеру; прыжок игрока маленького роста в волейболе, должен в первую очередь обеспечить достаточную высоту, причем чаще всего при однократном прыжке. Прыжки высокого игрока должны быть не только достаточно высокими, но и достаточно быстрыми, и следовать один за другим;

- амортизационная сила, развивающаяся в плиометрическом (амортизирующем) режиме работы, в основе которой находятся амортизирующие движения. Она отличается наибольшими силовыми величинами. Эти величины иногда даже в 2 раза превышают величины силы изометрических условий.

Точность выполнения технических приемов в игровых видах спорта и уровень технической подготовленности спортсмена связаны с развитием дозированной двигательной способности. Дозирование двигательных способностей чаще всего в спортивной и научной литературе называют проприоцептивной чувствительностью, то есть, способностью человека запомнить величину двигательного усилия и повторять её с минимальными погрешностями, а также воспроизводить заданную часть этого усилия. Отсутствие специальной тренировки, направленной на совершенствование анализируемого качества, приведет к ухудшению спортивных результатов занимающегося.

Анализ научной и методической литературы по развитию и совершенствованию силы мышц дает возможность рассмотреть методы силовой подготовки, в основе которых лежат напряжение и сокращение мышц.

Остановимся на характеристике методов силовой подготовке.

Изометрическая тренировка – или изменение напряжения мышцы без изменения её длины, угол между биокинематическими звеньями остается постоянным. Прирост силы при этой тренировке весьма ощутим, но только в углах, при которых происходит напряжение ± 5 градусов, в остальных

углах изменение силы незначительно. Недостатком этой тренировки является весьма низкий перенос силы на движение на большой скорости. Однако этот метод позволяет локально прорабатывать силу мелких мышечных групп. Использование его при тренировках позволяет спортсмену хорошо прочувствовать расположение работающих мышц, как конечностей, так и туловища.

Концентрический метод тренировки сопряжен, прежде всего, с изменением длины мышцы – её укорочением. Напряжение при этом методе тренировки может варьироваться в широких пределах в зависимости от внешнего сопротивления. К недостаткам этого метода относится то, что максимальное напряжение мышц наблюдается только при начале движения. При дальнейшем движении, в зависимости от скорости и отягощения, вступают в действие инерционные силы, снижающие тренировочный эффект. Следовательно, при применении этого метода движение следует выполнять медленно. Эффект от тренировки обратно пропорционален скорости движения. Изменяя положение тела и позу, можно одним и тем же движением тренировать различные группы мышц и разные группы волокон одной и той же мышцы.

Эксцентрический метод тренировки также связан с изменением длины мышц, но растягивающего характера. Как правило, этот метод применяется при развитии максимальной силы за счет отягощений на 10–30% больше максимальной силы мышц. Пожалуй, это один из методов тренировки, по применению которого существуют самые различные, а иногда, и противоречивые мнения. Следует согласиться с мнением тренеров, что этот метод можно применять только у высококвалифицированных спортсменов с хорошей предварительной силовой подготовкой, при этом высока травматичность, особенно для связочного аппарата.

Плиометрический метод тренировки связан с эксцентрической работой мышц в уступающем режиме. Характерной чертой является высокое моментальное напряжение мышцы, сочетающееся с её растяжением на коротком участке пути торможения. Последующий переход от уступающей работы к преодолевающей при этой тренировке происходит весьма эффективно по двум причинам: накопленная энергия при растяжении сухожилий и внутримышечного опорного аппарата моментально переходит в кинетическую энергию, дополняющую энергию мышечного сокращения; моментальное переключение мотонейронов с одной работы на другую приводит

к совершенствованию управления мышцами. Применение плиометрического метода (спрыгивание с опоры и моментальный прыжок вверх) эффективно совершенствует скоростно-силовые качества, но требует достаточной техники выполнения этих упражнений, в противном случае, неизбежны травмы.

Изокинетический метод характеризуется постоянной скоростью движения рабочих звеньев и постоянной внешней силой, препятствующей движению на всей амплитуде движения. Метод эффективен, так как можно задавать любую необходимую скорость движения, получая хороший тренирующий эффект. Этот метод, по мнению тренеров, имеет ряд преимуществ, но требует специальных тренажеров, а пропускная способность одного тренажера чрезвычайно низка.

Метод переменных сопротивлений приспособлен для тренировки лиц, обладающих устоявшейся техникой. Тренажеры, применяемые при таких тренировках, строго специфичны для конкретного вида спорта. Модификацией данного метода может быть работа с партнером, препятствующим выполнению заданного движения.

Завершая обзор методов силовой подготовки, следует сказать, что для тренировки занимающихся далеко не все методы пригодны : одни – из-за дороговизны оснащения (тренажеры); другие – из-за отсутствия специальных залов, где можно было бы разместить оборудование таким образом, чтобы проводить круговую тренировку. Поэтому надо обязательно приобщать студентов к разнообразным методам и способам тренировок на занятиях физической культуры, которые позволяют более дальше и глубже увидеть и понять разнообразие тренировочных процессов, с последующим выбором методик тренировки для общего и гармоничного развития личности.

Подводя итог, следует сказать, что на этапе спортивного совершенствования необходимо уделять особое внимание развитию специальной силы занимающихся, в частности таким ее проявлениям, как максимальная сила, взрывная сила, способность дозирования мышечного усилия. Для этого целесообразно использовать комплексную методику, сочетающую изометрическую тренировку с последующей релаксацией и динамическую тренировку с непредельными отягощениями.

Литература

1. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.
2. Еркомайшвили И.В. Основы теории физической культуры: курс лекций. – Екатеринбург, 2004. – 192 с.
3. Физическая культура: Учебное пособие для студ. высших учеб. заведений 2–6 изд., перераб. / под ред. В.Д. Дашинорбоева. – Улан-Удэ: Изво ВСГТУ, 2007. – 229 с.
4. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Здоровье и физическая культура студента. – М.: Альфа-М, 2003. – 418 с.
5. Жуков М.Н. Подвижные игры: учеб. для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
6. [http:// www.edu.ru](http://www.edu.ru) – Библиотека портала.
7. [http:// 21416 s 15.edusite.ru](http://21416.s15.edusite.ru) – Раздел «ИКТ».
8. [http:// mamutkin.ucoz.ru](http://mamutkin.ucoz.ru) – Раздел «Электронные учебники».

Pustovoytov Y.L.

POWER QUALITY OF MUSCLES AND THEIR DEVELOPMENT IN STUDENTS

The Productivity of a technique of development of force largely depends on the proper accounting and control exercises. Objective information is obtained by systematic testing of physical qualities, the regulation of the stress on the body with a somatic features and fitness of athletes, enables you to make timely adjustments to the training process and to achieve the highest benefit from classes and real health effect.

Keywords: students, methods, quality, muscle, strength.

Рибокене Е.В.,

кандидат экономических наук, доцент декан факультета управления,
eribokene@muiiv.ru,

Волошина Л.А.,

заместитель декана факультета управления,
lvoloshina@muiiv.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ И КОНКУРЕНТНЫХ СТРАТЕГИЙ ОРГАНИЗАЦИЙ НА РЫНКЕ УСЛУГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты конкурентоспособности и конкурентных стратегий организаций на рынке услуг ДПО, анализируются общие характеристики, специфические черты и особенности образовательных услуг, которые кардинально отличают их от других товаров и услуг. Рассматриваются основные подходы к определению «образовательная услуга».

Ключевые слова: образовательная услуга, образовательный продукт, образовательная программа

Проблема применения традиционных подходов к исследованию в рамках рассматриваемой темы заключается в специфике образовательной услуги вообще и услуги ДПО в частности. Так, Половова, Баталова отмечают, что специфика образовательных услуг проявляется как в сочетании традиционных характеристиках услуг, отличающих их от товаров: неосязаемость, неотделимость от источника, непостоянство качества, несохраняемость (по Ф. Котлеру), так и специфики собственно образовательных услуг: активное участие потребителя в оказании услуги, отложенные ожидания результата, социальная потребность в образовании, государственный контроль качества производства (потребления) образовательных услуг, а также действие производителей одновременно на двух взаимосвязанных рынках – рынке образовательных услуг и рынке труда. [1]. Специфические черты рынка услуг ДПО заключаются еще и в краткости периодов обучения для потребителей. По данным Росстата, 86 % потребителей – физических лиц предпочитают обучение на краткосрочных курсах, от 72

до 300 часов. [2]. Работодатели также предпочитают краткосрочное обучение своих работников, не более одного месяца (до 144 учебных часов, 52–57 % специалистов). К более длительным формам – сроком до 3 месяцев (до 500 часов, 29–35 % специалистов) – прибегают менее 25 % предприятий. [3, с.36].

Разработка конкурентной стратегии организации дополнительного профессионального образования разбивается на ряд этапов:

А. Анализ рыночных условий и соответствия стратегии:

1) анализ внешней среды организации (дальнего и ближнего окружения), включая основные факторы, влияющие на ее деятельность, давление конкурентных сил;

2) анализ внутренней среды организации, включая анализ соответствия организационной структуры ее стратегическим целям, анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз со стороны макроокружения;

3) анализ конкурентоспособности компании по ценам и издержкам;

4) актуализация конкурентных преимуществ организации на рассматриваемом рынке, оценка устойчивости конкурентной позиции;

5) оценка соответствия существующей стратегии и конкурентной позиции организации, а также тенденциям на рынке, выявление новых стратегических возможностей (альтернатив);

Б. Разработка проекта стратегии, включающего:

1) выбор стратегии из веера альтернатив;

2) формирование целей;

3) разработку системы показателей;

4) определение программ и проектов, направленных на реализацию стратегических целей;

5) оценку необходимых ресурсов (кадры, финансы и пр.);

б) расчет бюджета.

Методы и инструменты, применимые при оценке и разработке стратегии организации в условиях рынка услуг ДПО, представлены в таблице 1.1.

Веретенниковой с соавторами приводится пример соответствия конкурентных преимуществ и стратегий, применимых в высшей школе. [4]. Рассмотрим аналогичные соответствия в дополнительном профессиональном образовании. Авторы считают, что стратегия дифференциации в вузе определяется такими конкурентными преимуществами, как наличие известных школ, кафедр, развитая инфраструктура, наличие филиалов.

Таблица 1.1 –Методы и инструменты оценки и разработки стратегии организации

№	Этапы	Методы /инструменты	Источники данных
1	анализ внешней среды организации	структурный анализ рынка, PEST-анализ, анализ 5 конкурентных сил (по М. Портеру)	официальная статистика, материалы аналитических исследований
2	анализ внутренней среды организации	SWOT-анализ	внутренняя документация
3	анализ конкурентоспособности компании по ценам и издержкам	анализ на основе цепочек ценности (по М. Портеру),	официальная статистика, материалы аналитических исследований, отчеты и материалы сайтов организаций-конкурентов, внутренняя документация
4	оценка устойчивости конкурентной позиции	оценка конкурентной силы организации, КФУ	материалы аналитических исследований, отчеты и материалы сайтов организаций-конкурентов, внутренняя документация
5	выявление новых стратегических возможностей (альтернатив)	Экспертная оценка	результаты анализа по п.п. 1–4
6	Разработка проекта стратегии	проект, управление проектом, экспертиза	результаты исследований по п.п. 1–5

Стратегию фокусирования (концентрации на сегменте) в высшей школе позволяют реализовать прочные связи с работодателями, востребованные специальности. Организация, действующая на региональном рынке ДПО, при реализации данной стратегии должна опираться на прочные контакты с местными органами власти, реализовывать наиболее востребованные дополнительные образовательные программы.

Стратегия лидерства по снижению издержек может определяться наличием нового оборудования и достаточностью фондов, новыми технологиями обучения, включая e-learning, а также множественностью направлений обучения в вузе. Лидерство в снижении издержек в организации ДПО также может определяться наличием множества апробированных и востребованных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, использования современных технологий обучения. Инновационное лидерство. Как в вузе, так и в организации ДПО также возможно при наличии оборудования и фондов, применении современных образовательных технологий. Стратегия синергии в обоих случаях применима при наличии

филиалов и широкого спектра направлений обучения. Выбор, определение конкурентной стратегии является определяющим при планировании мероприятий по повышению конкурентоспособности организации, действующей на рынке услуг дополнительного профессионального образования.

Оценку эффективности мероприятий в рамках той или иной выбранной конкурентной стратегии для организаций, предоставляющих услуги на рынке ДПО можно выполнять по следующим критериям.

1. Рост объема коммерческих услуг ДПО, реализуемых организацией на рынке, увеличение доли некоммерческих доходов при сохранении объема бюджетного финансирования. Анализ динамики роста необходимо производить по каждому виду предоставляемых услуг, а также для организации в целом.

2. Динамика изменения позиции организации относительно конкурентов (увеличение относительной доли рынка).

3. Увеличение доли «лояльных» потребителей. Данный критерий требует детальных маркетинговых исследований.

4. Увеличение количества позитивных отзывов в СМИ, Интернете, указывающих на укрепление позитивного имиджа организации.

Литература

1. Половова Т.А., Баталова О.С. Образовательная услуга как ключевой элемент рынка образования [Электронный ресурс] // Т.А. Половова, О.С. Баталова. – Научные записки НГУЭУ, 2009, № 2. – URL: http://www.nsuem.ru/science/publications/science_notes/2009_2/article.php?ELEMENT_ID=819

2. Дополнительное профессиональное образование работников в организациях в 2010 году: Статистический бюллетень [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федеральной службы статистики. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/materials/news/98e8b3004674503ca164a1d62c4bc586.

3. Анализ взаимосвязей системы образования и рынка труда в России за последние 5 лет: Информационный бюллетень [Текст] // НИУ ВШЭ, 2012. – 36 с.

4. Разработка стратегии / О.Б. Веретенникова, Н.В. Дрантусова, А.К. Ключев, С.В. Кортов и др. [Электронный ресурс] . URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/05/18/1214035316/2008-4-6.pdf>

Ribokene Elena V., Voloshina L.A.

THEORETICAL ASPECTS OF COMPETITIVENESS AND COMPETITIVE STRATEGIES OF ORGANIZATIONS IN THE MARKET OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

This article discusses theoretical and methodological aspects of competitiveness and competitive strategies of organizations in the market DPO, analyzes the General characteristics, specific features and peculiarities of educational services, which radically differentiate them from other goods and services. Examines the main approaches to the definition of "educational service".

Keywords: educational service, educational product, educational program

УДК 372.881.111.1

Соколова Е.Ю.,
учитель английского языка,
carmencortes@mail.ru,
ГБОУ «Школа с углубленным изучением
отдельных предметов №1794», г. Москва

ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрена сущность технологии модульного обучения, проведен анализ психолого-педагогических аспектов самореализации учащихся на уроках иностранного языка, исследовано влияние использования технологии модульного обучения на процесс самореализации учащихся на уроках иностранного языка, выявлены основные особенности применения данной образовательной технологии.

Ключевые слова: модульное обучение, модуль, самореализация.

Современное образование в силу своей инертности лишь отчасти отвечает требованиям жизни, хотя оно и ориентировано на раскрытие потенциала учащихся, их самореализацию. Модернизация системы образования, в свете разработки новых образовательных стандартов, направлена на решение задачи формирования творческой личности, способной не только мыслить творчески, решать проблемы нестандартным путем, прогнозировать

вать возникновение различных ситуаций и анализировать их, но и активно действовать и реализоваться в любых социокультурных условиях. Вопросы самореализации учащихся в последнее время относятся к наиболее актуальным вопросам современного образования, так как при игнорировании личных и образовательных потребностей и особенностей учеников многие эффективные средства обучения остаются неиспользованными, хотя процесс обучения, нацеленный на результат, во все времена являлся оптимальной базой для всестороннего развития учащихся.

Одним из эффективных средств самореализации учащихся является технология модульного обучения.

В основе модульного обучения лежит концепция Юцявичене П. А. [1], в которой модуль, рассматривается как функциональный узел, предназначенный для достижения конкретных дидактических целей в условиях специально организованной самостоятельной деятельности учащихся. Сущность данной технологии состоит в том, что учащийся имеет возможность полностью или более самостоятельно овладевать предложенной ему программой, которая включает три основных элемента: во-первых, программу действий, направленных на достижение учебных целей, во-вторых, банк систематизированной информации, и наконец, методическое руководство, помогающее в достижении поставленных целей. Функции педагога в условиях применения данной технологии варьируются от информационно-контролирующей до консультационно-координирующей.

В роли центрального понятия технологии модульного обучения выступает «модуль» (от лат. *modulus* «маленькая мера»). Существует различные подходы к трактовке данного термина. В общем смысле модуль определяется как законченный блок информации, включающий в себя целевую программу действий и методическое руководство, выступающее в роли вспомогательного средства по достижению поставленных учебных целей. Представители гуманитарной сферы понимают модуль как системное средство отражения мира, позволяющее извлечь сущность системы, а также проследить её динамику. Психологи определяют модуль как способ или дозу саморазвития индивида [2]. Применительно к педагогической науке модуль представляется учебным элементом в виде стандартизированного набора, состоящего из следующих компонентов:

- четко сформулированная цель обучения;

- перечень необходимых материалов и средств для выполнения заданий;
- список прикладных элементов, междисциплинарных связей;
- собственно учебный материал, изложенный в форме текста лекций;
- методические указания, помогающие в выполнении практических и лабораторных занятий, которые предназначены для отработки навыков и умений, полученных в результате изучения отдельного учебного элемента;
- пакет контрольных материалов разнообразных форм для каждого элемента;
- электронный учебник, содержащий обучающий и контрольный разделы.

Технология модульного обучения реализуется в соответствии с принципами модульности, проблемности, вариативности и паритетности.

Принцип модульности заключается в особом структурировании учебной информации в соответствии с общим принципом распределения образовательного материала и в зависимости от решаемых дидактических задач, в выделении ее элементов блоков, узлов, ячеек, слотов. В свою очередь, блоки подразделяются на блок «входа», блок «обобщения», блок «генерализации» и блок «выхода».

В ходе реализации блока «вход» учитель активизирует опорные знания, умения и навыки учащихся, необходимые для освоения модуля, проводит входной контроль с помощью контрольных материалов, которые содержат указатель, отсылающий учащихся к изученному ранее учебному материалу, необходимому для успешного выполнения заданий, содержащихся в подобных материалах. Входной контроль осуществляется в различных формах: устной, тестовой, письменной и может учитывать и предыдущие междисциплинарные связи.

На смену блока «вход» приходит блок «обобщения», в процессе которого учитель ставит проблему, на решение которой направлен предлагаемый модуль, представляет структуру модуля. Этот блок может быть реализован в различных видах, таких как:

- блок-схема, также часто именуемая опорным конспектом;
- генеалогическое дерево, технология которого основывается на принципе «от абстрактного к конкретному»;
- фреймовая сеть, которая предполагает сопоставление информации, полученной ранее с конкретными изучаемыми элементами;

- продукционная модель, которая представляет собой алгоритм, инструкцию по освоению модуля.

В независимости от вида модуля учебный материал включает следующие компоненты: основные теории, центральные понятия теории и приложения к ней, а также вопросы, помогающие осуществить самоконтроль.

После реализации блока «обобщение» учитель приступает к осуществлению блока «генерализация». В процессе реализации данного блока происходит обобщение содержания модуля путем систематизации информации и её представление в удобном для запоминания виде. Осуществление блока «генерализация» происходит в формах, аналогичных блоку «обобщение». Психологи Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. утверждают, что формирование системности знаний посредством поэтапного предоставления материала (первичное, промежуточное и конечное обобщение) гарантирует большую эффективность усвоения учебного материала, а также более высокий процент остаточных знаний.

Заключительным блоком в технологии модульного обучения является блок «выход». В условиях реализации данного блока учитель представляет систему знаний, акцентируют ключевые моменты, контролирует усвоение знаний учащимися, а также степень сформированности необходимых для изучаемого модуля знаний, умений и навыков. После прохождения модуля обучающий беседует с учащимися, выясняет степень эффективности применения технологии модульного обучения в условиях изучения материала конкретной дисциплины.

Принцип модульности обеспечивается при соблюдении нижеперечисленных педагогических правил:

- модульную программу следует составлять, комбинируя учебный материал таким образом, чтобы каждый учащийся достигал дидактические цели.

- отдельные модули, содержащие учебный материал, должны предоставлять возможность конструирования единого содержания обучения.

- совокупность блоков, имеющие частные отдельные цели, должна подчиняться единой интегрированной цели обучения и в единстве составлять один модуль [3].

Принцип проблемности подразумевает под собой психолого-педагогическую закономерность, согласно которой повышается эффективность усвоения изучаемого материала, при условии введения таких стиму-

лирующих составляющих, как практическая направленность, проблемная ситуация. Этот принцип осуществляется путем постановки и решения проблем, связанных с формированием теоретического блока изучаемого модуля. Существует множество определений данного принципа, такие как «метод деятельности», который широко употребляют в своих работах Сычевников И. А., Каган Н. Н.[4]; «принцип осознанной перспективы», включенный в работы Макаренко А. С. [5], [6], Юцявичене П. А. [1]; «проблемно-поисковый метод», отраженный в трудах Семушиной Л. Г., Ярошенко Н. Г. [7]; «метод укрупненных проблем», упомянутый в научных исследованиях Чошанова М. А. [8]. Принцип проблемности нацелен на активизацию познавательной деятельности учащихся, предоставляет возможность эффективного формирования мотивации учения, а также позволяет развить творческое отношение к деятельности.

Возможность реализации данного принципа предоставляется при соблюдении следующих правил:

- при построении процесса обучения в качестве основы следует взять проблемный подход, который обеспечит творческое отношение к учению;
- процесс усвоения будет более эффективным, при включении междисциплинарных связей в процессе демонстрации возможностей применения полученных знаний в различных сферах деятельности;
- на первом занятии учащемуся необходимо предъявить модульную программу на весь период обучения;
- модульная программа должна содержать комплексную дидактическую цель, которую учащемуся необходимо понять и осознать как лично значимый, ожидаемый результат.

Принцип вариативности, который также именуют принципом «гибкости», который предполагает построении программ модульного обучения таким образом, чтобы программы учитывали индивидуальные особенности учащихся и специфику дисциплины. Данный принцип может осуществляться в двух направлениях:

- горизонтальном, то есть акцентирования способностей учащихся, согласно которым выделяют следующие варианты модулей: сокращенный или углубленный, причем выбор в пользу того или иного варианта делает сам учащийся;
- вертикальном, то есть специфика дисциплины и направленность и потребности учащихся определяют глубину и объем учебного материала.

Также принцип вариативности характеризуется многообразием методов и форм усвоения содержащегося в модуле материала.

Принцип гибкости может быть осуществлен при условии соблюдения следующих педагогических правил:

- для обеспечения личностно-ориентированного подхода необходимо провести глубокую диагностику имеющихся знаний, по результатам которой возникает возможность построения горизонтального варианта модуля;

- проанализировав мотивацию учащегося, учитель может разработать более эффективную технику обучения, основанную на индивидуальном подходе;

- по достижению дидактической цели учителю следует осуществить индивидуальный контроль, а также обеспечить самоконтроль учащегося.

Принцип паритетности, также называемый «педагогика сотрудничества» предполагает субъектно-субъектную форму взаимодействия учащегося и учителя. Психологи утверждают, что процесс обучения реализуется наиболее эффективно в условиях максимальной активности учащегося и выступления учителя в роли консультанта-координатора (Выготский Л. С. [9], Брудный А.А. [10]). Данный принцип нацелен на организацию комфортного психологического климата в отношениях между педагогом и учащимся в процессе обучения.

Принцип паритетности реализуется при соблюдении определенных педагогических правил:

- структура модульной программы предоставляет возможность для самостоятельного усвоения знаний учащимися до определенного уровня;

- в условиях применения технологии модульного обучения учитель предоставляет учащимся проявить активность в некоторых аспектах обучения, например поиске информации, а сам учитель выполняет консультационную функцию.

Принцип паритетности определяет взаимодействие учителя и учащегося в новых условиях, которые складывается при осуществлении других принципов, таких как принцип модульности, принцип проблемности и принцип вариативности, и по этой причине может считаться производным от них принципов [3].

В условиях изучения иностранного языка технология модульного обучения может быть использована при обучении, как иноязычной речевой деятельности, так и лексико-грамматическому материалу, в процессе изу-

чения которых выделяется законченный блок информации для самостоятельного изучения учащимися.

Построение учебной программы при модульном обучении происходит по принципу составления календарно-тематического плана, которая включает в себя коммуникативную цель для модуля в общем виде и конкретные речевые или языковые задачи для каждого блока.

В процессе работы над блоком учащийся под руководством учителя проходит следующие этапы, которые состоят из восьми элементов учебного характера:

- первый учебный элемент имеет интегрирующую цель и направлен на решение коммуникативных и обслуживающих задач, возникающих на этом и последующих этапах;

- второй учебный элемент представляет собой процесс проверки изученного материала после ознакомления с информацией, представленной в путеводителе;

- третий и последующие три элемента направлены на закрепление и отработку изученного материала, в процессе которых также осуществляется самоконтроль с использованием ключей с целью выявления пробелов в системе знаний и их устранения при выполнении заданий и тестов, указанных в путеводителе;

- седьмой элемент заключается в определении выводов в виде обобщающей схемы при применении взаимоконтроля и выборочного контроля преподавателя;

- восьмой элемент представляет собой резюмирование, а также анализ степени достижения интегрирующей цели [11].

Технология модульного обучения содержит ряд инноваций:

- подача материала осуществляется в форме логической системы с указанием ключевых моментов, которая ранее была использована Гальпериным П. Я. при обозначении ориентировочной основы деятельности;

- каждый модуль разбит на учебные элементы, которые позволяют осваивать материал по алгоритму в индивидуальном темпе, данный подход представлен в концепции программированного обучения;

- гибкое управление деятельностью учащихся, плавно переходящее в самоуправление, характерное для обучения в условиях применения кибернетического подхода, дающее возможность для самореализации каждого ученика;

- рефлексия, в основе которой первоначально лежит взаимооценка учащихся, впоследствии такая оценка приобретает характер самооценки деятельности, выполняемой индивидом, а также его поведения и результатов обучения, то есть всех факторов, влияющих на самореализацию личности.

К принципиальным отличиям технологии модульного обучения относят:

- содержание обучения представлено в законченных блоках, изучение которых осуществляется в соответствии с поставленными целями;

- форма общения педагога с учащимися приобретает принципиально новый вид, предоставляется возможность для индивидуализации общения;

- учащийся, работая самостоятельно, приобретает такие качества, как самоорганизация, самоконтроль, учится самостоятельному целеполаганию, а также самопланированию, приобретая данные качества, учащийся проявляет себя, что ведет к эффективной самореализации личности;

- личностно-ориентированный подход реализуется в полной мере.

Как известно, одним из проявлений индивидуальности личности является её самореализация. Термин «самореализация» впервые был употреблен в словаре по философии и психологии в 1902 году, изданном в Лондоне, термин трактовался как «реализация возможностей развития «Я», в дальнейшем этот термин был обозначен в Оксфордском словаре, как «осуществления собственных усилий индивида, возможностей развития я» [12].

Термин «самореализация», употребляемый в различных трудах отечественных ученых – психологов, трактуется по-разному. Так, Крылов А. А. и Корыстылева Л. А. считают, что «самореализация – реализация возможностей развития «Я» посредством собственных усилий индивида, совместного творчества, деятельности с другими людьми (близкого и дальнего кругов), социумом, в котором существует индивид, а также миром в целом» [13]. Ведин И.Ф. трактует самореализацию как «реализация личности в мире, реализация ее творческих способностей усилиями самого индивида» [14]. Идинов И. А. понимает под самореализацией вычленение из индивида энергии, способностей, умений, навыков, затем аккумуляцию вычлененного, в интересах самого индивида для демонстрации «Я» [15]. Чернявская Г. К. рассматривает процесс самореализации как «практическая реализация индивидом собственных задатков, дарований, способностей и черт характера посредством той или иной сферы деятельности, приносящая пользу самому индивиду, коллективу и обществу в целом». Также ученый отмечает, что процесс самореализации осуществляется в течение

всей жизни индивида, однако в нем можно выделить несколько конкретных актов, также именуемых «пиками» глубоко индивидуального процесса самореализации [7].

В процессе обучения школьник самореализуются в разнообразных сферах. Самореализация познавательно-логической сферы происходит посредством активизация потенциальных способностей школьника, результатом чего является обученность школьника, в то время как реализация мотивационно-деятельностной сферы предполагает активизацию мотивов и ценностей ученика в условиях обучения, при которых впоследствии формируются субъективные предпочтения школьника. Самореализуясь в практико-действенных сферах школьник осуществляет процесс самой самореализации, применяя полученные знания, умения и навыки на практике [16].

К сожалению, при использовании традиционных форм организации учебного процесса педагоги часто сталкиваются с пассивностью учащихся при выполнении указаний, пониженной концентрацией внимания и низким уровнем заинтересованности в процессе изучения иностранного языка. Для решения данной проблемы следует обратиться к такой современной образовательной технологии, как технология модульного обучения, применения которой в процессе обучения позволит решить данную проблему.

Технология модульного обучения создает эффективные условия обучения иностранному языку, являясь системой, обеспечивающей развитие мотивационной сферы, интеллекта, коллективизма, активность учащегося, а также способности к самостоятельной организации учебно-познавательной деятельности учащегося, что способствует эффективной самореализации учащегося.

Как правило, применение подобной технологии наблюдается на старшем этапе, так как у учащихся старших классов уровень самостоятельности довольно высокий, а также наблюдается высокая потребность в самореализации, вследствие чего обучение посредством модульной технологии проходит наиболее эффективно. У старшеклассников сформирован навык работы с литературой, который также способствует эффективному изучению и усвоению материала. Один модуль – это составляющая всего курса, осваивается учащимися в течение одного или нескольких уроков в зависимости от сложности материала, который предлагается освоить учащимся в условиях применения данной технологии. В современной практике преподавания иностранного языка урок посредством применения модульной технологии,

как правило, проводится перед уроком контроля полученных знаний. Каждый учащийся работает самостоятельно. После выполнения каждого задания, школьники получают возможность проверить правильность выполнения задания при помощи листа контроля, заранее подготовленным педагогом. Проверив правильность, учащиеся самостоятельно оценивают свои знания, выставляя баллы в лист успеваемости. При таком оценивании учащийся имеет возможность проанализировать свою работу, проконсультироваться с учителем при наличии вопросов.

Каждый учащийся осваивает материал в индивидуальном режиме, в конце выполнения работы видит полученный результат, тем самым выясняя неусвоенные элементы, которые следует разобрать заново. Таким образом, безусловно, возрастает уровень самостоятельности учащихся, мыслительная и познавательная активность, что способствует активной самореализации. На уроке иностранного языка появляется возможность уделить больше времени на выполнение упражнения, чем в условиях обучения посредством традиционной фронтальной формы. Учителю предоставляется возможность акцентировать свое внимание на слабо мотивированных, неуспевающих учащихся, объяснив им пройденный материал снова.

Посредством применения технологии модульного обучения на уроке иностранного языка учитель достигает такие цели, как:

- включение каждого ученика в самостоятельную, осознанную учебную деятельность;
- создание благоприятного индивидуального режима для каждого учащегося, что будет способствовать активной самореализации;
- формирование навыков самообучения и самоконтроля у каждого школьника.

Структура урока, проводимого при помощи технологии модульного обучения, включает в себя вводную, диалогическую и итоговую части. Каждая составляющая реализуется в течение разных временных промежутков, это связано с количеством часов, отведенных на изучение темы, блока, раздела, указанных в учебной программе. Проанализировав практику преподавания иностранного языка, учителя школ городов России, в которых активно применяется технология модульного обучения, пришли к выводу, что на освоение одного учебного модуля наиболее оптимальным будет являться период времени в 7-12 часов. Особенность учебного модуля, направленного на обучение иностранному языку, заключается в реали-

зации вводной и итоговой частей в течение 1–2 часов в любых условиях. Все оставшееся время, которое отведено на освоение модуля, направлено на реализацию диалогической части.

В процессе реализации вводной части педагог обозначает структуру, цели и задачи данного учебного модуля и представляет эти компоненты учащимся. Затем учитель объясняет учебный материал, изучение которого предполагается в течение всех часов данного учебного модуля. При объяснении учителю предоставляется возможность структурировать материал в виде схем и таблиц, которые удобны как учащимся, так и учителю.

Во время представления диалогической части происходит тщательное прорабатывание учебного материала посредством многократного воспроизведения материала учителем, формирование умений и навыков, а также формирование межпредметных связей. Освоение учебного модуля происходит эффективно в связи с постоянным возвращением к содержанию от более простых в изучении элементов к более сложным, от заданий, предполагающих воспроизведение полученных знаний к выполнению заданий, требующих актуализации творческих способностей. Посредством такой организации занятия развиваются творческие способности, внимание, память, мышление. В процессе реализации диалогической части учебного модуля педагог организует взаимодействие учащихся в малых группах, посредством чего происходит познавательный процесс. Учебный материал структурируется для каждого учащегося, как по уровням сложности, так и по аспектам языка (аудирование, говорение, письмо, изучение лексики, а также грамматических конструкций). Посредством применения разнообразных активных форм организации учебного процесса применение технологии модульного обучения, направленной на самореализацию учащихся, образовательный процесс будет проходить наиболее эффективно.

Активные формы обучения нацелены на воспроизведение учебного материала, изложенного в программе и информационных листах, формирование вспомогательных умений и навыков, которые помогут осваивать материал, в также предоставляют возможность проведения анализа и оценки полученных знаний. Учащийся в процессе изучения иностранного языка самостоятельно выбирает уровень сложности выполняемых заданий, что благотворно влияет на его самореализацию. Учебный модуль, составленный для изучения иностранного языка, предоставляет возможность многократного повторения, что является результативным способом усвое-

ния материала, кроме того психологами доказано, что продуктивное усвоение информации происходит при семикратном возвращении к нему.

В середине учебного модуля по иностранному языку успевающим учащимся предоставляется возможность стать помощниками учителя, то есть консультировать отстающих учеников, что, несомненно, является отличной возможностью самореализации путем самоутверждения. Посредством такой помощи учитель организывает на занятии взаимообучение, взаимооценку учащихся, а также реализуется самообучение и самооценка каждого учащегося.

Самореализация школьников на уроках иностранного языка заключается в проявлении личностных психических свойств, а также их формирование в ходе самостоятельной деятельности, благотворно влияющей на развитие индивидов. Осуществление познавательной деятельности является одной из ключевых целей подобной формы обучения, поэтому оценивание мотивирует учащихся к новым достижениям. На уроках иностранных языков происходит непрерывный поиск информации путем изучения разнообразных как учебных пособий, так и аудио и видеоматериалов, что обеспечивает погружение в языковую среду, что является неотъемлемым компонентом успешного овладения иностранным языком.

Итоговая часть модуля реализуется посредством контроля учителя полученных знаний учащимися. В процессе урока контроля знаний учащимся необходимо продемонстрировать полученные знания, умения и навыки, которые учащийся приобрел в течение диалогической части самостоятельно. Контроль может осуществляться в таких формах, как тест, контрольная работа, зачет, устное собеседование. В ходе контроля учащийся закрепляет свои умения, совершенствует навыки, что, несомненно, укрепляет самоутверждение и самоактуализацию учащегося, что является предпосылками его успешной самореализации. Контроль учащихся на уроке иностранного языка в условиях применения технологии модульного обучения учитель проводит постоянно, учитель контролирует и оценивает уровень знаний, а также степень сформированности умений и навыков. В конце каждого модуля учитель проводит контрольное тестирование, которое учитывается при выставлении итоговых оценок, а после окончания изучения раздела преподаватель проводит зачет, в ходе которого проверяет знания, умения и навыки, на формирование которых направлен конкретный модуль. Как правило. В связи с поэтапным формированием знаний, те

знания, которые формируются в модуле, продолжают совершенствование в последующих.

Проанализировав опыт применения технологии модульного обучения в самореализации на уроках иностранного языка, мы пришли к следующим выводам. В условиях применения данной технологии учитель получает возможность включать в программу системно проработанный элемент, представленный в форме таблицы, схемы и других форм, удобных для запоминания, учащийся также получает возможность овладевать языком как системой связанных элементов. В процессе изучения иностранного языка в условиях внедрения модульной технологии в процесс обучения учащиеся получают возможность одновременно изучать новый материал и закреплять ранее изученные лексические единицы и грамматические конструкции. Освоение материала происходит в индивидуальном режиме, что является комфортным условием обучения и способствует эффективной самореализации. Учителем достигаются такие цели как включение каждого учащегося в образовательный процесс, а также формирует навыки самообучения и самоконтроля. Урок иностранного языка, который проводится при помощи технологии модульного обучения, включает в себя такие составляющие как вводную, диалогическую и итоговую части.

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и выводы: результаты влияния использования технологии модульного обучения на процесс самореализации учащихся на уроках иностранного языка, а также основные особенности применения данной образовательной технологии на уроках иностранного языка.

Литература

1. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1993. – С.21.
2. Коростылева Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке. / Психологические проблемы самореализации личности: сборник научных трудов / Ред. А. А. Крылов, Л. А. Коростылева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 232 с.
3. Войтов М.Ф. Модульный принцип преподавания иностранных языков как один из способов формирования языковой компетенции студентов. / Материалы международной научно-практической конференции, прово-

димой в рамках Программы Темпус IV, 6–8 октября 2010 г. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – С.24–27.

4. Каган В.Н, Сыченников И.А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1987. – 143 с.

5. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М.: Просвещение, 1968. – 373 с.

6. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1977. – 320 с.

7. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы: автореферат дисс. канд. фил. наук. – СПб.: СПбГУ, 1994. – 34 с.

8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование. 1996. – 160 с.

9. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. Собрание сочинений в 6 т. – Т.1. – М., 1982. – С.192.

10. Брудный А.А. Понимание и общение. – М., 1989. – С.34.

11. Мухамедьянов С.А. Теория и практика модульного обучения – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – С.12.

12. Ребер. А.А. Оксфордский толковый словарь по психологии. В 2 т. Т.1. / Пер. с англ. Чеботарева Е.Ю. – М.: Вече АСТ, 2003. – С.474.

13. Крылов А.А., Коростылева Л.А. Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – С.10.

14. Ведин И.Ф. Теорема личности: Дороги и тупики самосозидания – М.: Молодая гвардия, 2008. – С.15.

15. Идинов А.А. Самореализация личности во внепроизводственной сфере общества: онтологический и гносеологический анализ: автореферат дисс. ... канд. фил. наук. – Фрунзе, 2001. – С.5.

16. Пешкова Н.В. Педагогические условия реализации личностно-развивающего подхода в физическом воспитании студентов. // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 4. – С.10–11.

Sokolova E.Y.

MODULAR TEACHING TECHNOLOGY AS MEANS OF PUPILS' SELF-REALIZATION AT THE LESSONS OF THE ENGLISH LANGUAGE

In the given article the essence of modular teaching technology is described, the analysis of the psycho-pedagogical aspects of pupils' self-realization at the lessons of the English language is conducted, the influence of modular teaching technology usage on the process of self-realization at the lessons of the English language is examined, key peculiarities of using this educational technology are revealed.

Keywords: modular teaching, module, self-realization.

УДК 378.147

Сперанская Галина Леонидовна,

кандидат психологических наук,
профессор кафедры психологии и педагогики,
flora_07@list.ru,
БГУКИ, г. Минск,

Шевалдышева Елена Ивановна,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка естественных факультетов,
franciska@open.by,
БГУ, г. Минск,

Овчаренко Ирина Ивановна,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры английского языка,
РГГУ, г. Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ PEER TEACHING

В статье рассматриваются основные положения технологий peer teaching, внедряемых в современном западном образовании в связи с переходом его к Болонскому процессу. Показано, что такие технологии ограничивают личностное и когнитивное развитие студентов, снижают качество их обучения и воспитания.

Ключевые слова: peer teaching (обучение сверстников сверстниками), тьютер, преподаватель, обучение, воспитание, когнитивное развитие, теоретическое мышление, личность.

Отечественные подходы к психологии обучения и воспитания основываются на принципах и теориях, которые закладывают основу эффективного современного образования, как в средней, так и в высшей школе. Это такие общепсихологические принципы, как принцип развития, системности [2], единства сознания, деятельности и общения [2], причинности или детерминизма, личностный принцип, а также такие теории обучения, как развивающее и проблемное обучение. В.В Давыдов формулирует, наряду с наполнением новым содержанием дидактических принципов научности и сознательности, и такие принципы, как предметности, развивающего обучения [1]. Отечественная психология и педагогика разработала фундаментальную понятийную основу для научной характеристики образовательного и воспитательного потенциала практически любых современных подходов к организации обучения, соответствующим методам и приемам, содержанию образования, перспективной оценке его результатов.

Рассмотрим некоторые теоретические основания и конкретно-методические приемы технологии peer teaching, peer tutoring или reciprocal peer teaching (переведем как «сверстник учит сверстника», или сокращенно СУС), которая активно разрабатывается и продвигается в западном образовании в связи с присоединением разных стран к Болонскому процессу. Технология СУС используется в средней и высшей школе, в преподавании практически всех предметов на любом этапе обучения [4]. Её рассматривают как активное учение и определяют как метод обучения, в котором студенты участвуют как учителя для себя самих или как учителя для своих сокурсников [3]. Автор отмечает, что разработка метода активного учения связана с новыми принципами процесса обучения, предлагаемыми Болонским процессом – переходом от концепции централизованного на учителя обучения к обучению, централизованному на ученике, а также сокращению на 50 % учебных часов с тем, чтобы увеличить долю самостоятельной подготовки студентов при получении образования. Однако некоторые авторы признают, что этот метод активного учения все еще не находит достаточно широкого применения в европейском образовании [4].

В качестве технологии СУС рассматриваются различные формы совместного самостоятельного изучения студентами учебного материала в группах разной численности – от 2–3 до 20–30 человек [4]. Для организации такого изучения из числа студентов выбирается «учитель», тьютор, репетитор, который часто является хорошо успевающим студентом, хотя

есть предложения менять тьюторов с тем, чтобы в качестве «учителей» мог себя опробовать практически каждый студент или ученик. Тьютором может стать либо сверстник, либо учащийся старшего курса, а для большой группы тьюторов может быть двое. Что касается времени проведения занятий, то оно может быть включено в сетку расписания или выноситься во внеурочное время в зависимости от содержания материала и целей его изучения. Само занятие носит интерактивный характер и протекает как свободное общение друг с другом всех членов группы, постановка вопросов и поиск ответов, обсуждение проблемного содержания, заучивание необходимого материала, уточнение малопонятного. Таким образом, форма, процедура, содержание, организация занятий в технологии СУС может быть весьма разнообразной.

Авторы многочисленных методических материалов находят в занятиях СУС различные достоинства, рассматривают их преимущества по сравнению с академическими занятиями студентов с преподавателем. Так, считается, что учащиеся приобретают умения и навыки общения, построения отношений и решения конфликтных ситуаций, снижают тревожность и беспокойство, повышают успеваемость, совершенствуют образ Я, реже бросают учебу. В качестве теоретических оснований технологии СУС [4] относят к социальному интеракционизму в когнитивном развитии, и краеугольный камень – это поддержка изучения материала в процессе социального и познавательного взаимодействия за счет его обсуждения с более знающими сверстниками на более продвинутом уровне, который находится в «зоне ближайшего развития» учащихся. У них, как считают авторы, происходит своеобразное «ученичество размышления», а не самостоятельное запоминание учебного материала. Автор также отмечает [4], что технологию СУС часто продвигают вследствие её эффективного воздействия на тьютора, «учителя», так как наблюдается известный эффект «учения через обучение». Готовясь к тьюторству, учащийся активизирует свои когнитивные процессы, навыки, мотивацию, реорганизует свои знания. Автор отмечает и экономические достоинства технологии – более эффективное обучение большего количества учащихся и высвобождение времени преподавателей для решения других задач, а также политические преимущества, которые состоят в том, что учащиеся сами демократично организуют свое обучение, у них снижается недовольство учебой и беспокойство.

Автор отмечает и недостатки технологии СУС: трата времени на поиск и обучение тьюторов, изменения в программном материале; требования к развитию у студентов навыков обучения и подготовке к преподаванию слишком велики, что может увеличить затраты в краткосрочной перспективе с тем, что в долгосрочной перспективе затраты снижаются; качество обучения при использовании технологии СУС значительно ниже, чем при обучении преподавателем; кроме того, владение содержанием обучения у преподавателя значительно превосходит владение им у студента-тьютера, поэтому использование СУС возможно при закреплении материала, практических занятиях, в то время как для объяснения нового материала необходим преподаватель. В целом, автор, анализируя различные формы СУС и результаты исследований приходит к выводу, что использование технологии СУС являются, на фоне разнообразных методов и подходов к обучению в высшей школе, ограниченной в своем применении, и широкое её использование является весьма спорным.

Характеризуя технологию СУС с позиций отечественной психологии и педагогики, необходимо также отметить её узкую применимость и теоретическую ограниченность. Сразу же отметим, что эффективность обучающего и воспитывающего воздействие студента-тьютера на своих сверстников ограничена содержанием его свойств личности, уровнем развития теоретического мышления и профессионального кругозора. Известно, что любая ситуация обучения, независимо от коммуникативных условий, в которых обучение протекает, строится как общение, в котором происходит совместное переживание его содержания. Поэтому замена личности преподавателя на личность сверстника в ситуации обучения значительно упрощает содержание общения, в котором реализуются только знания его участников на фоне сложившихся у них мыслительных возможностей и информационного наполнения соответствующей учебной темы, тем самым задавая достаточно примитивный уровень понимания учебного материала. Также отметим, что использование научной лексики, абстрактных понятий, лексическое разнообразие речи преподавателя, общий уровень её связности и смысловой насыщенности значительно превосходит соответствующие показатели в речи любого, даже самого выдающегося студента.

Обучение студента ориентировано не просто на усвоение им знаний, а на развитие теоретического мышления, овладение научными понятиями, формирование в мышлении теоретического, а не эмпирического обобще-

ния [1]. Именно педагог владеет теоретическим обобщением, связывая в понятия различные конкретные знания, задавая учащимся интеллектуальную «планку» для развития их познавательных процессов. В рассуждении и вопросах педагога мыслительные операции осуществляются во всем своем разнообразии на понятийном содержании, происходит восхождение от абстрактного к конкретному. Технология же СУС ориентирована на усвоение конкретного содержания материала вне теоретических обобщений, причем наблюдается заучивание материала в пределах его осмысления, ограниченного актуальными интеллектуальными возможностями участников учебной группы.

Ограничение времени общения преподавателя со студентами значительно снижает воспитательный эффект обучения. Известно, что знающая, образованная, увлеченная личность взрослого персонифицирует знание, заражает увлеченностью своим предметом, прививает страсть к познанию и любовь к интеллектуальному труду. Формирование у студентов научного мировоззрения, наполнение жизненных смыслов содержанием, усложнение познавательных потребностей, привитие потребности в научной деятельности и творчестве, раскрытие новых ценностей и идеалов осуществляет только личность преподавателя. Поэтому увеличение продолжительности общения студентов с преподавателями и сокращение количества студентов на одного преподавателя составляет бесспорную ценность образования. Вспомним известное произведение У. Голдинга «Повелитель мух», которое, будучи социальной фантастикой, тем не менее показало перспективы личностного развития подростков в замкнутом кругу общения сверстников. Вместе с тем, студенты усваивают в общении с преподавателями формы поведения взрослого специалиста, которым они станут через некоторое время. Они получают образцы построения отношений и решения конфликтов, наблюдают манеру держаться, вести себя, говорить, организовывать свое пространство, адаптироваться к социальной ситуации.

В качестве преимущества технологии СУС при подготовке к занятиям отмечают именно групповой характер учения, а не индивидуальный. Однако заметим, что индивидуальная работа студента с учебным материалом является ценной и необходимой, так как развивает у него собственные приемы понимания, запоминания, рассуждения, поиска ответов на проблемные вопросы. Темп индивидуального продвижения студента в познании обусловлен его темпераментом, вниманием, характером, волевыми

свойствами, мотивацией. Учащийся проходит самостоятельный путь самовоспитания, рефлексии индивидуального интеллектуального стиля, организации своего интеллектуального труда. Коллективная подготовка усредняет индивидуальные различия, лишает интеллектуальный труд самобытности и затрудняет формирование индивидуального стиля деятельности и индивидуальных когнитивных стратегий. Как результат – снижение качества подготовки специалиста.

Для реализации технологии СУС выбираются наиболее успевающие студенты. Однако известно, что в учебной группе при коллективном решении задач наблюдается следующая закономерность: если все участники группы имеют высокий уровень успеваемости, они при совместном решении задачи выходят на новый уровень понимания, усложняют свои мыслительные возможности; если успевающий, сильный ученик решает учебную задачу с более слабыми учениками, то он упрощает свои мыслительные возможности, ограничивается усредненным уровнем понимания задачи. Таким образом, привлечение сильных учащихся к тьютерской деятельности тормозит их интеллектуальное развитие, лишает их возможности глубокого усвоения материала, отнимает у них драгоценное время и, в целом, отбрасывает назад в познании и самовоспитании.

Таким образом, авторы считают, что новыми положениями и результатами в статье является обоснование теоретической и практической ограниченности технологий обучений, внедряющих «демократические» подходы к его организации как сужение в образовании доли личностной включенности в него преподавателя.

Литература

1. Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Адукацыя і выхыванне. – 2005. – № 12. . – С. 41 – 45.

2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

3. Munoz-Garcia Miguel A. Moreda Guillermo P. Student Reciprocal Peer Teaching as a Method for Active Learning: an Experience in an Electrotechnical Laboratory // Journal of Science Education and Technology. Octobre, 2013. Volume 22. Issue 5. P 729–734

4. Topping K.J. The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature // Higher Education. 32. 1996. P.321 – 345.

Speranskaya G.L., Shevaldysheva E.I., Ovcharenko I.I.

PSYCHOLOGICAL BASES OF TRAINING AND PEER TEACHING TECHNOLOGY

The article deals with peer teaching methods, deployed in contemporary western higher education for Bologna process demands. The authors reveal personal and cognitive deprivation of students as well as degradation of higher education as the result of peer teaching methods usage.

Keywords: peer teaching methods, teacher, tutor, education, cognitive development, theoretic thinking.

УДК 378.14

Тенилилов П.С.,
адъюнкт Военного университета
paulinhotrator@mail.ru

РОЛЬ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В статье рассматриваются проблемы, возникающие при обучении иностранных военных специалистов в российских вузах. В основу разрешения затруднений положена идея качественной реализации дидактического принципа доступности, обеспечивающая необходимый уровень понимания учебного материала.

Ключевые слова: Дидактические принципы, учебный материал, понимание, принцип доступности, барьеры восприятия материала.

Российская армия на протяжении своего существования одержала большое количество громких побед. Без преувеличения во всех странах мира пристальное внимание уделяется подготовке военнослужащих, особенно офицерских кадров, в частях и подразделениях, учебных центрах и

военно-учебных заведениях Министерства обороны и других ведомств. Ряд государств мира вполне справедливо в силу союзнических отношений доверяет российской стороне подготовку будущих специалистов для своих армий.

Такое доверие обусловлено огромным опытом войн и вооруженных конфликтов, в которых участвовали российские военнослужащие, постоянно подтверждающие высокий уровень военно-профессиональной подготовки, полное соответствие качества профессиональных компетенций государственному стандарту, высочайший уровень морально-психологической готовности к выполнению широчайшего круга задач и наличие сформированных в процессе воспитания моральных, личностных и профессионально значимых качеств.

Все это смогло способствовать развитию такого явления, как экспорт отечественного военного образования в другие страны, а это не только важная статья дохода для государства, но и один из способов развития партнерских отношений с другими странами. Недаром во многих государствах СНГ, Африки, Ближнего Востока, Азии и Латинской Америки ключевые руководящие военные посты занимают выпускники отечественных вузов.

В настоящее время военное сотрудничество с другими государствами развивается высокими темпами (страны СНГ, Индия, Китай, Ангола, Алжир, Никарагуа, Венесуэла, Куба и др.). Одной из основных составляющих этой деятельности является подготовка иностранных военнослужащих российскими специалистами.

Подготовка иностранных специалистов осуществляется в следующих формах:

- обучение иностранных военнослужащих на территории их государств;

- обучение иностранных военнослужащих применению российского вооружения и военной техники в специализированных вузах и центрах подготовки на краткосрочной основе;

- профессиональная подготовка иностранных военнослужащих в вузах МО РФ по программам высшего образования;

- обучение иностранных военнослужащих применению российского вооружения и военной техники на территории иностранных государств в соответствии с договорами по военно-техническому сотрудничеству.

В геополитическом контексте эта работа обеспечивает привлекательность РФ как военного и политического, тем самым формируется позитивный имидж нашего государства.

Одним из основных условий высокой эффективности подготовки иностранных военнослужащих российскими специалистами является результативность обучения. Она напрямую зависит от соблюдения в ходе подготовки основных дидактических принципов. Важным фактором обучения в данном контексте выступает дидактический принцип доступности как основы для формирования качественных знаний, умений и навыков.

На современном этапе одним из наиболее значимых затруднений являются попытки обучения иностранных военнослужащих по образцу и подобию образовательного процесса российских военных вузов, который зачастую сложен для восприятия обучаемыми из других государств. Такие затруднения неизбежно возникают при очевидном несоответствии педагогической системы и социокультурного опыта обучаемых.

Все это обуславливает необходимость детального педагогического исследования реализации дидактического принципа доступности в обучении иностранных военнослужащих в целях повышения его эффективности.

Исследованность в данной области имеет свою специфику. Как показал анализ, реализация отдельных принципов изучается крайне редко. Тем не менее, можно выделить направления исследований, в которых дидактические принципы играют определяющую роль. К ним относятся: вопросы дидактического проектирования (А.Н. Давыдов) [6]; социокультурная обусловленность содержания обучения (Н.Г. Шемет, О.В. Флёров, А.Э. Максаева) [9]; использование специфических педагогических принципов во взаимодействии с иностранными военнослужащими (Барчуков И.С.) [4]. В настоящее время ряд работ был посвящен дидактическому обеспечению как одному из ведущих факторов обучения, обеспечивающему в том числе реализацию принципа доступности в обучении [10]. Также проводились исследования, связанные с мотивацией, адаптацией и профессиональной социализацией обучаемых [8, 7].

Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития. Однако доступность не должна подменяться упрощенностью, так как обучение не может обойтись без напряжения умственных и душевных сил.

Высокий уровень развития достигается на пределе возможностей. Поэтому процесс обучения должен быть трудным, но посильным для учащихся. В современных исследованиях как синоним часто употребляется понятие «тренирующая нагрузка»

Доступность обучения, прежде всего, определяется возрастными особенностями обучающихся, но необходимо учитывать и другие факторы. При вооружении обучающихся более рациональными приемами работы по усвоению знаний расширяются их познавательные возможности, что, в свою очередь, делает доступным более сложный учебный материал.

Основными факторами эффективной реализации принципа доступности можно считать: соблюдение принципов дидактики, тщательным отбор содержания, использование более эффективной системы его изучения, более рациональные методов работы, мастерство самого обучающего и т.п.

Примером более эффективной реализации принципа доступности можно считать тот факт, что в начале XX в. обучение начиналось с 9–10 лет, потом с 8 лет, а с 1944 г. стали обучать с 7 лет, в настоящее время официально обучение начинается с 6 лет. И это не означает что «опускалось» само содержание обучения, изменился характер обучения. И сегодня некоторые знания, формируемые в недалеком прошлом у школьников 12–13-летнего возраста, легко усваиваются 8–9-летними детьми.

Раньше основной целью начального школьного обучения было формирование навыков чтения, письма, счета, но в современных условиях младшим школьникам даются и теоретические сведения о некоторых явлениях, что способствует развитию у них мышления.

При этом следует разграничивать понятия доступность учебного материала и его сложность. Материал может быть трудным для одного обучающегося и совсем простым для другого. Это зависит от индивидуально-психологических качеств личности, уровня развития соответствующих способностей. В связи с этим можно сделать вывод, что доступность определяется уровнем подготовленности обучающегося, его умственными и физическими способностями, психологической готовностью к восприятию и усвоению материала.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить три основные причины нарушения принципа доступности. Зачастую учебный материал недоступен обучающимся по причине своей глубины (большое количество аб-

страстных рассуждений, непонятных формул, математических расчетов и т.п.), что ограничивает понимание сущности изучаемого материала.

Часто встречается проблема слишком большого объема учебного материала. В этом случае учащиеся не всегда успевают усвоить соответствующее количество материала и осваивают его довольно поверхностно.

Наконец, материал может быть недоступным для учащихся ввиду физического перенапряжения. Например, в военных вузах у курсантов перенапряжение может быть связано с выполнением функциональных обязанностей, связанных со службой войск. Особенно этот эффект наблюдается в первом семестре обучения.

Помимо этого, нельзя забывать о существовании естественных, коммуникативных, психологических и других барьерах, которые существуют при передаче информации между субъектами процесса обучения. Социально-психологическими исследованиями доказано, что точное и полное понимание одного субъекта другим невозможно в связи с существованием множества каналов потери информации. Не вся информация, которой обладает преподаватель, может быть выражена вербально, а навыки восприятия невербальной информации напрямую зависят от социального опыта человека, который даже в одной возрастной группе весьма различен.

Однако, существуют определенные психологические правила для преодоления данных барьеров в процессе обучения. Соблюдение этих правил приводит к более эффективной реализации принципа доступности. Среди этих правил можно выделить три основных:

1. Одним из главных правил является необходимость совпадения темпа сообщения информации учителем и скорости усвоения этой информации обучающимися. Следует отметить, что не существует однозначной позиции по скорости подачи информации преподавателем. Скорость информации, сообщаемой педагогом, должна учитывать особенности возраста, подготовленности и общего развития обучающихся. Как правило она устанавливается опытным путем.

2. В процессе обучения необходимо ориентировать учащихся прежде всего на понимание изучаемого материала, а не на запоминание. Традиционный репродуктивный (объяснительно-иллюстративный) процесс обучения ориентирует именно на запоминание, на повторение информации, данной учителем, что не является эффективным. Поэтому необходимо ставить обучающихся в проблемные ситуации, предлагать им задачи практи-

ческого содержания, для решения которых надо использовать на практике знания, данные преподавателем, а не просто повторять их.

3. Необходимо соблюдать и такие традиционные правила, как «от простого к сложному», «от близкого к далекому», «от легкого к трудному», «от известного к неизвестному» и т.п. Однако необходимо помнить, что данные правила распространяются не на все сферы научного знания. Так, например, простейшими структурными элементами изучаемых объектов (организмов и веществ) являются атомы и клетки, но в процессе обучения мы вначале изучаем целостные организмы и вещества и лишь потом переходим к изучению их глубинной структуры.

Однако эти правила нельзя рассматривать «однобоко», индукция должна соседствовать с дедукцией, что неизбежно приведет к обогащению методического багажа педагога.

Представляется, что наиболее важной задачей для преодоления барьеров усвоения учебного материала для иностранного военнослужащего при обучении в российской системе образования является обеспечение его понимания [2]. О такой же проблеме, только для российских студентов, изучающих иностранные языки свидетельствуют отечественные исследования [12].

Проблема достижения понимания при обучении в учебных заведениях российской системы военного образования и в настоящее время является актуальной. Более того, её актуальность усиливается в связи с появлением целого ряда новых явлений в образовании. Эти явления обусловлены:

- глобальными социальными тенденциями – развитием «цифрового мира» [3] (мир информационных технологий), следствием чего являются значительные личностные изменения обучающихся (рационализм мышления, клиповое мышление, низкий уровень речевой культуры и др.);

- введением новых стандартов государственного образования, согласно которым значительно уменьшается число часов, отводимых на изучение предметов, в содержании которых включены различные научные дисциплины, в том числе и фундаментальные;

- использованием тестовых методик в качестве основного средства проверки качества знания обучающихся и оценки деятельности преподавателя;

- усилением давления на преподавателя со стороны руководства (увеличение количества формально-бумажной работы преподавателя, которая

далеко не всегда отражает сущность обучения, требование «хорошей» оценки без соответствующих знаний и др.).

Из предыдущих характеристик выше описанных новых явлений в образовании, а также типов понимания очевидными становятся педагогические условия, позволяющие развивать смысловую сферу личности в процессе усвоения учебного материала и достигать понимания в этом процессе. Выделим только те из них, которые носят наиболее необходимый и обязательный характер в контексте обеспечения понимания учебного материала обучающимися.

Комфортность обучения. В настоящее время приобретает особое значение на фоне постоянных попыток увеличения степени демократизации обучения. Это условие включает: признание безусловной ценности личности каждого участника образовательного процесса; опора на имеющийся личностный опыт обучающегося и направленность на преобразование этого опыта; создание психологически благоприятного климата в коллективе, включая право на ошибку и свободное самовыражение мыслей; отказ от репрессивной роли контроля и оценок.

Системность. При этом речь идёт о взаимосвязи и взаимообусловленности четырёх систем: процесса понимания (носящего системный характер), абстрактной системы предметного содержания, системы мыслительной деятельности учения и методической системы. Содержательной базой процесса понимания являются фундаментальные, опорные знания. Каково бы ни было содержание учебного предмета, основным механизмом достижения понимания является образование связей (ассоциаций) между новой информацией и системой усвоенных знаний.

Диалогичность. Диалогический принцип – один из важнейших элементов гуманистической, гуманитарной парадигмы в психологии и педагогике. Диалогический метод рассматривается как один из основных методов обучения, нацеленного на понимание. О диалогичности понимания говорили М.М. Бахтин, М.С. Каган, М. Хайдеггер и др. Практически все исследователи, изучающие понимание как педагогический феномен, рассматривают диалог как условие, возможность и способ понимания.

Раскрытие смысла и значения семиотической системы представления информации. Для реализации этого условия необходимо уделять специальное внимание развитию знаково-символической деятельности обучающихся, которая связана с использованием различных форм представления

знаний (вербальной, графической, знаково-символьной и др.). Также необходимо брать во внимание необходимость свободного перехода от одной формы представления информации к другой. Роль и значение этого условия в настоящее время лишь возрастает, что связано со спецификой обитания человека в современном «цифровом мире», который характеризуется наличием большого количества различных семиотических, знаковых, вербальных и невербальных систем передачи информации [5].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Полноценная реализация принципа доступности в обучении иностранных военнослужащих является важным требованием достижения высокой эффективности подготовки специалистов. Для обеспечения условий выполнения требований принципа доступности необходимо выполнение ряда условий, основным из которых является проектирование учебного материала для иностранных военнослужащих с учетом их социокультурных и национальных особенностей, специфики языка и мышления.

Литература

1. Алёхин И.А., Тренин И.В. Педагогические условия повышения эффективности образовательного процесса на основе интеграции информационных и дидактических ресурсов / И.А. Алехин, И.В. Тренин // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 2. – С. 169–174;
2. URL: <http://www.science-education.ru/108-8985>
3. URL: <http://newreporter.org/2013/01/16/duglas-rashkoff-10-osobennostej-cifrovogo-mira>
4. Барчуков И.С. Использование специфических педагогических принципов в укреплении связей СКДА с армиями развивающихся государств; 1985
5. Брунер Дж. Культура образования / Джером Брунер; [пер. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьёва]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – М.: Просвещение, 2006. – С. 20.
6. Давыдов Н.А. Дидактическое проектирование подготовки специалистов в высшей военной школе: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Воен. ун-т. – М., 2006. – 44 с.
7. Жирнова И.Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей: автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Кур. гос. ун-т. – Курск, 2012. – 25 с.

8. Киящук Т.В. Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 19.00.01 / Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2009. – 22 с.

9. Максеева А.Э. Совершенствование обучения иностранному языку в вузах на основе социокультурного опыта: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воен. ун-т МО РФ. – М., 2012. – 24 с.

10. Махно А.С. Дидактическое обеспечение учебного процесса на основе модульного структурирования рабочих программ: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Юж. федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2011. – 19 с.

11. Флеров О.В. Повышение эффективности обучения студентов иностранному языку на основе коммуникативной методики: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воен. ун-т МО РФ. – М., 2013. – 24 с.

12. Флеров О.В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматике на занятиях по иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2014. № 11. С. 86–88.

13. Шемет Г.И. Совершенствование обучения иностранному языку курсантов военных вузов на основе оптимизации лексической компоненты: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воен. ун-т МО РФ. – М., 2011. – 24 с.

Tenitilov P.S.

THE ROLE OF THE PRINCIPLE OF AVAILABILITY WHEN TRAINING FOREIGN MILITARY EXPERTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

In article the problems arising at training of foreign military specialists in Russian universities. The basis for the resolution of problems based on the idea of quality of realization of didactic principles of accessibility, to ensure the necessary level of comprehension of the material.

Keywords: didactic principles, educational, understanding that the principle of accessibility, barriers of perception of the material.

Тенитилов С.В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики Военного университета

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье представлена характеристика формирования педагогического идеала. В основу положено представление об идеале как ассоциации (образе), рассмотрен психологический механизм формирования. Проанализирован с педагогической точки зрения процесс саморазвития преподавателя.

Ключевые слова: педагогический идеал, развитие, саморазвитие, формирование, ассоциация, мотивация, образ.

Как показал анализ современных психолого-педагогических источников, понятие педагогического идеала стало активно использоваться в отечественной науке. Оно регулярно звучит в выступлениях представителей образовательных структур, появилось в научных статьях, материалах различных конференций. Как показал анализ вузовских сайтов России, проблема педагогического идеала существует в виде темы практически во всех рабочих программах по педагогике и смежных с ней науках. Более того, данная тематика настолько популярно, что внесение понятия «педагогический идеал» в поисковую строку любого браузера вызывает не менее 2 млн ссылок.

Тем не менее, как показал анализ, большинство ссылок базируются на 4–5 образовательных ресурсах, созданных педагогами-энтузиастами и студенческими сообществами для решения задач подготовки к занятиям. Очень часто встречаются вариации на тему работ П.Ф. Каптерева и статьи Н.Б. Баранниковой, посвященной его педагогическому наследию [1].

Анализ же других источников показал, что обобщая мысли авторов, педагогический идеал – это совокупность представлений о достойном подражания образцовом человеке, особенностях его личности, поведения и отношений с людьми [4].

Иначе говоря, данное понятие сужено в большинстве трактовок до образа предполагаемого результата педагогического процесса. При этом

педагогический идеал в основном массе привязывают лишь к одному из великого множества процессов характеризующих педагогическую и учебную деятельность. Поэтому есть идеал обучения, идеал воспитания, идеал культурного взаимодействия, идеал личности учителя и т.п.

Представляется, что задача современного этапа изучения этого сложного явления состоит в изучении педагогического идеала как целостной системы психолого-педагогических компонентов (образований), организующих и мотивирующих педагогическую деятельность, как отдельных педагогов, так и педагогических коллективов.

У большинства авторов с психологической точки зрения идеал понимается как образ чего-либо. Поэтому в психологической литературе чаще можно встретить анализ образа (ассоциации), которые являются системообразующими компонентами мотивов деятельности.

Образы, ассоциации, а значит и идеалы (в том числе педагогические) с психологической точки зрения формируются в определенном порядке. Стержневым процессом здесь является память. Как заметил советский психолог А. Н. Леонтьев в своей книге «Развитие памяти», человек, говоря: «Это мне напоминает...», тем самым признает, что в его уме существует ассоциация, которая поможет ему распутать клубок его мыслей. А если он говорит: «Я припоминаю», то усилием памяти он пробуждает мысль, вслед за которой хлынет поток ассоциаций. В первом случае мысль следует за произвольной ассоциацией, а во втором – поиск связи происходит сознательно [5].

Возникающие в нашем сознании спонтанные ассоциации самопроизвольно, вызывают в памяти события прошлых лет. Именно поэтому мы начинаем подражать любимым педагогам, пытаемся создать вокруг запомнившуюся обстановку, реализовать когда-то усвоенную модель педагогического взаимодействия.

Если же такого опыта не имеется, происходит его замещение психологическими образами, превратившимися в идеалы на основе полученной извне информации в виде художественных, медийных и фантазийных ассоциаций, поскольку они вполне могут иметь отношение к реальной действительности.

Процесс формирования педагогического идеала зависит так же от типа мыслительной деятельности, характерной для конкретной личности. Так при приверженности к логичности и установлению четких закономер-

ностей ассоциация (образ, идеал) формируется быстрее и используется только лишь на основе того факта, что она целесообразна и привычна. У педагогов с высоким творческим потенциалом, где эмоциональный фон имеет большое значение, чаще наблюдается бесконечный поиск ассоциаций. Эта постоянная работа делает их ум чрезвычайно активным, направленным на открытые все новых и новых связей, каждая из которых, в свою очередь, содержит множество оригинальных ассоциативных рядов. Именно поэтому творческие натуры склонны к экспериментированию, ситуативному подходу к педагогическому взаимодействию.

Попытаемся проанализировать каким же образом указанные выше феномены работают и какова их природа. Наряду с общей подготовкой начинающего преподавателя к педагогической деятельности в вузе формируется и совершенствуется ряд профессионально-значимых качеств личности, которые качественные характеристики будущего педагогического идеала.

Практика показала, что приспособление индивидуальности вновь назначенного преподавателя к условиям педагогической деятельности, происходит в достаточной мере стихийно. Поэтому сформированный таким образом идеал зачастую не соответствует условиям педагогической деятельности, поскольку его формирование зависит не столько от планомерной работы в этом направлении, сколько от баланса внешних воздействий социальной среды позитивного и негативного характера, доминирующего настроения других неконтролируемых факторов. Данный процесс имеет следующую структуру:

1. Требования, предъявляемые к деятельности преподавателя основанные на положениях руководящих документов, научных представлениях о педагогической деятельности.

2. Цель, которая должны быть достигнута в результате формирования педагогического идеала преподавателя и задачи, решаемые соответствующими субъектами.

3. Принципы, методы и приемы формирования педагогического идеала.

4. Результаты формирования педагогического идеала, выражающиеся в самоактуализации педагога, педагогической целесообразности его стиля деятельности и особенностях поведения.

Как показывают психолого-педагогические исследования, наиболее значимым фактором педагогической деятельности преподавателя вуза являются индивидуальные особенности его личности, центральное место в

которых занимает мотивационно-ценностное ядро, функционирующее на основе ряда идеалов, значимое место среди которых занимают педагогические идеалы.

Возникает вопрос, каким образом педагогический идеал влияет на характеристики профессиональной деятельности преподавателя в условиях ее нормативной обусловленности требованиями руководящих документов [9]? Фундаментальные работы по исследованию характеристик профессиональной деятельности свидетельствуют, что наряду с целью, задачами и операциями, которые имеют нормативное обусловливание, любая профессиональная деятельность, в то числе и педагогическая, имеет ряд значимых компонентов, обусловленных индивидуально-личностными характеристиками субъекта [2, С. 97]. Этот феномен во многих современных работах называется зоной неопределенности деятельности, представляющей собой вариативность частных и промежуточных мотивов, целей, операций и движений в нормативно указанных границах [3, С. 162].

Получается, что данная зона неопределенности обусловлена не столько нормативными требованиями, сколько характеристиками мотивационно-ценностного ядра личности преподавателя. Эти характеристики обусловлены доминирующими мотивами педагогической деятельности, которые и формируются на основе личностных идеалов. Получается, что личностные идеалы преподавателя вуза, представляющие собой наиболее позитивно оцениваемые модели педагогической деятельности, детерминируют развитие и совершенствование системы доминирующих мотивов, которое обуславливает многие особенности поведения. В конечном счете, качественные характеристики данного социально-психологического образования определяются доминирующими потребностями, профессиональными и социальными установками и ценностными ориентациями педагога.

Следует отметить и то, что мотивы любой деятельности бывают первичными и вторичными. При этом видимым, демонстрируемым, открытым являются вторичный мотив, но он отражается не столько в личностном смысле деятельности, сколько в поведении. Смысл деятельности определяется первичным, скрытым от других мотивом, а именно смысл деятельности, основанный на идеалах и установках, и придает ей значимые характеристики. Первичные, скрытые мотивы и составляют основу мотивационно-ценностного ядра личности преподавателя.

Мотивационно-ценностное ядро определяет особенности индивидуального стиля деятельности преподавателя вуза, характеризующегося системой личностно-типичных способов социального мышления, способами решения социальных и коммуникативных задач, способами структурирования и анализа ситуаций социального и педагогического взаимодействия. При этом, в процессе профессиональной деятельности наблюдаются такие индивидуально-деятельностные характеристики преподавателя как степень глобальности и артикулированности педагогического мышления, зависимость или независимость действий, степень сложности выполнения задач. Исходя из выше изложенного, закономерностей межличностного восприятия индивидами друг друга, получается, что все перечисленное оказывает непосредственное влияние на уровень и эффективность педагогического взаимодействия преподавателя с обучаемыми, а, значит, и на успешность решения педагогических задач. Это означает, что педагогический идеал преподавателя вуза оказывает непосредственное влияние на эффективность педагогического процесса и качество подготовки специалистов.

Для более полного представления роли педагогических идеалов следует определить их место в структуре мотивационно-ценностного ядра личности преподавателя. Исходя из положений социальной психологии, мотивационно-ценностное ядро личности состоит из ряда компонентов. Базовым компонентом являются потребности, которые расположены в определенной иерархии. Как правило, исследователи, например А. Маслоу, выделяют следующие группы потребностей: витальные (физиологические), потребность в безопасности, потребность в социальных контактах, потребность в признании и уважении, потребность в самоактуализации.

Данный набор потребностей характерен для всех людей. Естественно характеристики, деятельности изначально зависят от них, поскольку с осознания потребностей начинается любая деятельность. В то же время иерархия потребностей строго индивидуальна. Именно поэтому, как показывает практика, преподаватели по-разному воспринимаются обучаемыми. Та группа потребностей педагогической деятельности, которая превалирует у преподавателя и дает базовую оценку его труда, которая осуществляется окружающими.

В то же время, преподаватель на различных стадиях своего становления, формируется как личность в результате обучения и воспитания другими людьми. Поскольку основным психологическим механизмом форми-

рования содержательных свойств личности является подражание, можно утверждать, что обучение и воспитание формирует ряд терминальных, инструментальных, целевых, идеальных и оперантных ценностей. Эти ценности и являются основным регулятором иерархии потребностей преподавателя [8, С. 121]. Среди этих ценностей и обнаруживаются педагогические идеалы, сформированные в процессе обучения и воспитания преподавателя, и регулирующие мотивационные и целевые показатели его педагогической деятельности.

Благодаря этому у преподавателя в ходе его профессионального развития формируется ряд индивидуальных установок, которые оказывают непосредственное влияние на педагогическое взаимодействие. Это предметная позиция, методическая позиция, личностная позиция, профессиональная позиция, профессиональная компетентность и индивидуальные черты деятельности (стиль). Эти образования и определяют особенности профессионального поведения.

Представляется, что для формирования адекватных существующим требованиям педагогических идеалов преподавателя вуза требуется решение следующих задач [7, С. 89]:

1. Обеспечение системности и целостности планирования процесса становления начинающих преподавателей и целенаправленность формирования у них базовых педагогических качеств.

2. Оптимизация количественных и качественных характеристик профессиональных операций, формирующих отношение к субъектам педагогической деятельности.

3. Обеспечение моральной удовлетворенности преподавателя своими результатами труда.

4. Стимулирование активности педагога к профессиональному самосовершенствованию.

Эти задачи решаются в процессе становления начинающего преподавателя рядом субъектов. К ним относятся руководство, коллеги по работе, обучаемые, подразделения обеспечения учебного процесса и сам преподаватель.

В ходе формирования педагогических идеалов у преподавателей определяющее значение имеет реализация субъектами формирования ряда педагогических принципов. Особое внимание целесообразно уделять практической реализации следующих принципов: целеустремленности всех

воспитательных воздействий, которая предполагает постоянную корректировку качественных и количественных показателей педагогического взаимодействия с преподавателем; индивидуальному подходу к преподавателю в процессе его становления; воспитанию в коллективе и через коллектив, предполагающему главенствующую роль кафедры в формировании педагогически целесообразного стиля педагогической деятельности; единству воспитательных воздействий в работе с начинающим педагогом на всех уровнях педагогического взаимодействия; обеспечению единства слова и дела в действиях субъектов управления педагогических процессов; воспитанию преподавателя в различных видах деятельности.

Как показывает опыт, формирование педагогических идеалов у преподавателя происходит под влияние работы над такими личностными качествами, как направленность в общении, направленность в поведении, психологическая зрелость, эмоциональные качества, волевые качества.

Волевые качества педагогов наиболее рельефно проявляются в ходе выполнения ими индивидуальных задач комплексного характера. При этом требуется учет некоторых особенностей. Основная особенность заключается в том, что все преподаватели военных вузов имеют достаточно большой служебный опыт, и во многих вопросах, особенно служебного характера разбираются не хуже представителей управления. В данном случае в процессе становления педагога требуется акцентировать его внимание на те аспекты, с которыми он не сталкивался ранее. Так, руководство формирует у преподавателя уверенность в своих социальных гарантиях, что способствует укреплению волевых качеств и развитию педагогически целесообразных мотивов работы, оказывающих непосредственное влияние на формирование педагогического идеала.

Следует отметить и дестабилизирующие факторы формирования педагогических идеалов. К ним относится несоответствие объема требований к деятельности преподавателя и отдачи за их выполнение. Современный педагог военного вуза перегружен различными функциями. Это приводит к тому, что многие виды работ выполняются небрежно и формально. Многие представители руководства ошибочно считают, что рабочее время преподавателя ограничивается лишь учебной работой. Тем не менее, требуется много времени и на методическую работу, которая оценивается в большинстве случаев формально, на научную деятельность, которая во многих вузах откровенно слаба. Вместо этого появляются различные дополни-

тельные нагрузки, которые занимают большое количество времени преподавателя. При таких перегрузках преподаватели зачастую перестают обращать внимание на результаты своей деятельности.

Формирование педагогических идеалов преподавателя осуществляется посредством коммуникации между участниками данного процесса. При этом возникает множество коммуникативных барьеров. Для преодоления коммуникативных барьеров целесообразно придерживаться следующих рекомендаций:

1. Во время взаимодействия с преподавателем необходимо находиться с ним в одном коммуникативном состоянии.

2. Учитывать, что обмен информацией, при котором она передается в форме, отвечающей психологическому состоянию канала восприятия адресата, почти всегда приводит к эффективной коммуникации.

3. Помнить, что в непривычных ситуациях максимальное внимание воспринимающего концентрируется на глаголах, описаниях действий.

4. Дефицит информации о ситуации углубляет ее субъективную оценку экстремальности, поэтому описание значимых, существенных характеристик ее состояния – важный компонент коммуникативного (информационного) воздействия руководителя.

В русле целостного подхода к исследованию педагогических явлений педагогические идеалы оказывают значимое влияние на саморазвитие личности преподавателя. Саморазвитие рассматривается как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений, и воспринимать действительность по-новому.

Получается, что саморазвитие является одним из основных развивающих факторов педагогического идеала преподавателя и обуславливает качество его педагогического труда. Современная парадигма образования требует таких профессионально важных качеств личности педагога, при которых творческая индивидуальность должна проявляться в способности к самоизменению. Поэтому все более значимой становится задача обеспечения профессионального саморазвития педагога как субъекта профессиональной деятельности, поведения и отношений, поскольку профессиональ-

ное саморазвитие преподавателя является неотъемлемым условием личностного развития обучаемых.

Особенности становления профессионального саморазвития преподавателя не всегда специально выделялись в научно-педагогической литературе. Несмотря на общность труда преподавателя вуза и школьного учителя, профессиональная деятельность вузовского педагога имеет ряд особенностей. Это предмет педагогического воздействия, особенности и предмет педагогического взаимодействия, профессиональная направленность педагогического взаимодействия.

Преподаватели вузов, реализуя себя, наполняют мир ценностей студента профессиональным и деятельностным содержанием и выступают как носители профессионального опыта. Взаимодействие педагога и студента строится на основе отраженной субъектности, в которой преподаватель выступает как источник преобразования жизненной ситуации в значимом для студента направлении, как деятельное начало, меняющее житейские взгляды на вещи, формирующее у него новые побуждения, ставящее перед ним новые цели. Следовательно, самоизменение преподавателя может рассматриваться как важное условие развития будущего специалиста.

Опираясь на представленные идеи и исследования, можно рассматриваем профессиональное саморазвитие преподавателя как системообразующую цель и одновременно критерий эффективности методической работы, непрерывный противоречивый процесс, обладающий динамической структурой с разными уровнями организации, условиями становления целостности, субъектности, что является основанием для построения новой логики методической работы в вузе.

Опираясь на идеи отечественных ученых, можно выделить основные сущностные социально-педагогические характеристики преподавателя вуза как саморазвивающегося субъекта профессиональной деятельности и поведения:

- направленность на непрерывное саморазвитие, преодоление своих нормативных пределов, перспективность в мышлении, профессиональном поведении, постоянный поиск, осмысление и утверждение смыслов профессиональной педагогической деятельности;

- высокая адаптивность к изменениям педагогической действительности, мобильность и успешность в использовании новых программ, технологий;

- адекватное решение профессиональных и личностных проблем, возможность осознанной коррекции профессиональной деятельности и поведения;

- открытость новому опыту, профессиональная активность, творческая индивидуальность, готовность к решению задач креативной педагогической деятельности, самостоятельность мышления и деятельности, отказ от стереотипов, штампов, свобода и оригинальность в использовании педагогических средств, форм, позиций во взаимодействии со студентами и коллегами;

- самокритичность, ответственность, целесообразность;

- перспективность в отношениях, постоянное повышение уровня взаимодействия, коммуникации с другими субъектами образовательного процесса.

Наиболее полное понимание профессионального саморазвития преподавателя раскрывают его функции, выделенные на основе сущностных характеристик: адаптации (адекватное приспособление к условиям профессиональной педагогической среды), компенсации (коррекция профессионального поведения и деятельности), оценочная (осмысление результатов педагогической деятельности, самокритичность), активности (открытость новому опыту, широта жизненных и профессиональных интересов), коммуникативная (общение, обмен информацией с субъектами образовательного процесса придает уверенность в себе, профессиональную современность), смыслообразующая (активный поиск новых смыслов профессиональной деятельности, своего отношения к истине, возможностей для самореализации). Если посмотреть на данные функции более внимательно, то можно увидеть, что все это в той или иной мере формирует содержательную сторону педагогических идеалов преподавателя. Реализацию данных функций в становлении профессионального саморазвития обеспечиваю, определенные компоненты: ценностно-смысловой (представлен наличием потребности в профессиональном саморазвитии, ценностных ориентаций, смыслов и мотивов, осознанием своей роли и предназначения, самоопределением в разных педагогических ситуациях, осмысленностью профессиональной деятельности), содержательно-поисковый (характеризуется проявлением самостоятельности в достижении цели, открытостью новому, продуктивностью поиска благодаря способности к самовыражению, самообразованию, самовоспитанию), результативно-оценочный (про-

является в способности к самооценке профессионального поведения и деятельности, обеспечивает уверенность, самостоятельность, автономность).

Представляется, что данные компоненты могут быть основой для выделений критериев и показателей для оценки эффективности процесса профессионального саморазвития преподавателя и содержания его педагогических идеалов. Кроме того, на этих основаниях можно выстроить теоретическую модель профессионального развития преподавателя вуза. Полученная теоретическая модель позволяет перейти к разработке динамической уровневой модели профессионального саморазвития преподавателя [6, С. 46–49]. Выделение уровней процесса профессионального саморазвития является объективным основанием для периодизации в педагогической деятельности, в отборе средств и форм методической работы. В качестве оснований для выделения уровней может быть выбрана процедура, построенная на идее уровней становления целостностей, разработанную В. С. Ильиным, и теоретические выводы о построении динамической модели Н. М. Борытко. Выделяется пять уровней динамической модели.

Реактивный уровень характеризуется действительным вхождением (или невхождением) в позицию "быть преподавателем" в процессе повседневной практической деятельности преподавателя вуза. На этом уровне педагог пока еще – конформист, что проявляется в неуверенности, неустойчивости профессионального поведения. Стремление к самореализации, осуществлению замыслов, присущее начинающим специалистам, сочетается с недостаточной осознанностью внутренней мотивации, неясностью целей. Активность направлена на поиск средств достижения ближних целей и удовлетворения ситуативных потребностей. В новых обстоятельствах преподаватель проявляет повышенную тревожность, мнительность, избегает ответственности. Это, как правило, обусловлено неадекватной (заниженной или завышенной) самооценкой, смутным, нецелостным образом своего профессионального Я.

Профессиональное саморазвитие на этом уровне происходит только в благоприятных условиях, при активности извне.

Репродуктивный уровень отличается появлением осознанной мотивации к профессиональному саморазвитию. Основной мотив – личное материальное благополучие. Цели и смыслы еще смутно очерчены, так же, как и средства их достижения. На этом уровне преподаватель уже может принимать самостоятельные решения, его активность становится более целе-

направленной (воспроизведение ранее услышанного или увиденного, подражание более опытным коллегам), а оценочная деятельность направлена, в основном, на обнаружение достоинств и недостатков в работе коллег. Все еще характерна неуверенность, боязнь ошибиться, поэтому преподаватель предпочитает действовать по заранее определенной схеме. На первый взгляд, деятельность выглядит более шаблонной, чем на первом уровне, в ней трудно увидеть его индивидуальность. На самом деле, это отказ от привычек дилетантской разбросанности, сформированная способность в удобной ситуации использовать имеющиеся средства, благоприятные для становления профессионального саморазвития. На репродуктивном уровне делаются самостоятельно попытки осуществить поиск условий, благоприятных для профессионального саморазвития, однако при этом не прилагаются длительных усилий, то есть, он все еще сохраняется зависимость от внешних условий. При отсутствии таких условий педагог возвращается к реактивному уровню профессионального саморазвития, теряет со временем смысл профессиональной деятельности.

Уровень индивидуализации наступает, когда компоненты профессионального саморазвития сформированы и находятся в определенном соподчинении. Появляется внутренняя потребность в самовыражении, смыслопоисковой деятельности, ориентированной на признанные в ближайшем профессиональном окружении ценности и нормы, целенаправленная активность, сосредоточение на воспроизведении образцов профессионального поведения с элементами критичности, адекватная самооценка в стандартных ситуациях, обоснование суждений о достоинствах и недостатках профессиональной деятельности, как собственной, так и других педагогов. Преподаватель на уровне индивидуализации, в целом, положительно оценивает возможность работать в нестандартных условиях, но в ситуациях неопределенности предпочитает знакомые способы деятельности, может заметить отступление от намеченной цели, исправить обнаруженные недостатки, проявить элементы творчества, гибкость в неоднозначных ситуациях, отвечает за свои действия в любых обстоятельствах. Он целенаправленно отыскивает возможности для проявления субъектности как условия профессионального саморазвития. Лишь в условиях агрессивности внешних воздействий по отношению к профессиональному саморазвитию преподавателя возможен регресс, снижение уровня ответственности.

Уровень устойчивости процесса профессионального саморазвития отличается сформированностью всех его компонентов, стабилизацией структуры, преобладанием устойчивой внутренней потребности в профессиональном саморазвитии, осознаваемого внутреннего напряжения в ситуациях поиска нового смысла. У преподавателей этого уровня закрепляется особая группа ценностей и идеалов, появляется устойчивая удовлетворенность своим трудом. Отличительной особенностью этого уровня является сформированная способность транслировать приобретенные смыслы, знания, умения своим коллегам и руководству.

На уровне устойчивости профессионального саморазвития преподаватель уже нашел себя в профессии, имеет солидный багаж профессионального опыта и знаний, проявляет черты своего неповторимого индивидуального стиля, независимость, уверенность в самом себе, своих решениях, автономность, позитивный образ Я. Этого уровня важно достичь каждому, поскольку это уже преподаватель, имеющий адекватную самооценку и позитивный образ Я. На этом уровне он самостоятельно создает условия для своего профессионального саморазвития, иногда в противовес сложившейся системе методической работы, если она не обеспечивает условия для саморазвития.

Уровень интеграции отличается гармоничной представленностью всех компонентов профессионального саморазвития при ведущей роли ценностно-смыслового. Мотивы саморазвития осознаны, приняты и при этом не являются самоцелью. Отличительной особенностью этого уровня саморазвития является осознаваемая потребность в зависимости нового качества (от "значимых Других"), которую можно определить как взаимозависимость, способность обмениваться, взаимообогащаться приобретенными смыслами, знаниями, умениями со своими воспитанниками, коллегами, родителями воспитанников. Это уровень отказа от наставников, а иногда – принятия роли "главного среди равных"; переход от самостоятельного индивидуального поиска средств в достижении целей к коллективному; от адекватной самооценки к обоснованной взаимооценке. Педагогам этого уровня свойственна культура профессионального общения (может эффективно работать как индивидуально, так и в группе), возрастание ответственности при увеличении трудностей, индивидуальный, только этому преподавателю присущий способ общения с окружающими; уверенность, чувство собственного достоинства, перспективность деятельности (ориен-

тируется на "зону ближайшего развития", отдает предпочтение индивидуальным образовательным траекториям). Именно, на этом уровне происходит утверждение и интеграция педагогических идеалов.

На уровне интеграции используются любые ситуации (даже негативные) для собственного развития, то есть можно говорить о гармонизации отношений с профессиональной средой. Выход на этот уровень профессионального саморазвития происходит в единичных случаях и определяется, в большей степени, индивидуальностью.

Выделив рассмотренные выше уровни, появляется возможность для получения гипотетической шкалы измерения профессионального саморазвития преподавателя вуза, которая может служить основой для оценки эффективности (неэффективности) методической работы вуза, а также позволяет более результативно определять педагогические цели и оказывать дифференцированную методическую поддержку профессионального саморазвития преподавателя.

Таким образом, для формирования педагогических идеалов у преподавателей вузов необходимо создание благоприятных педагогических и психологических условий, обеспечивающих полноценное проявления индивидуальности с целью последующей работы по формированию мотивационной составляющей профессиональной деятельности педагога.

Литература

1. Баранникова Н.Б. Общечеловеческое и национальное в педагогической теории П.Ф. Каптерева. URL:http://www.jeducation.ru/6_2004/88.html.
2. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М., 1991.
3. Мерлин В.С. Очерки интегрального развития индивидуальности. М., 1986.
4. Понятие педагогического идеала. URL: http://studopedia.ru/4_145292_ponyatie-pedagogicheskogo-ideala.html.
5. Психология человека. URL: <http://psibook.com/memory/14/26.html>.
6. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса //Искусство и образование. 2004. №5. С. 24
7. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика, или как управлять поведением человека: Кн. для учителя. – М., 1992.

8. Страницы современной педагогики: диалог теории и практики /Под общей редакцией доктора пед. наук, проф. С.М. Годника. – Воронеж, 1998.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ).

Tenitilow S.V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTIC OF FORMATION OF THE PEDAGOGICAL IDEAL OF THE TEACHER

The article presents characteristics of formation of the pedagogical ideal. It is based on the idea of ideal as the Association (the image), the psychological mechanism of formation. Analyzed from a pedagogical point of view, the process of self-development teacher.

Keywords: pedagogical ideals, development, self-development, formation, Association, motivation, image.

УДК 377.169.3

Титова С.А.,

аспирант,

svetlana.shulgin@mail.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕХАНИЗМА КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В статье рассматривается оценка сформированности общих компетенций у студентов автотранспортного колледжа как элемент системы качества образования. Используются инструменты (оценочные карты) для диагностики уровня сформированности общих компетенций у студентов по специальности СПО «Сервис на транспорте».

Ключевые слова: диагностика, общие компетенции, профессиональные задания, профессиональная деятельность, сущность и социальная значимость профессии.

На современном этапе развития общества, характеризующимся стремительным возрастанием объема научной информации и высокоинтеллектуальными технологиями общественного производства, необходим чело-

век новой формации, способный к активному творческому овладению знаний, умению применять знания в нестандартных ситуациях, умеющий работать в команде, мотивированный на успех. В связи с этим во всех странах мира идет поиск новых систем образования. Очевидно, что образование уже сейчас должно давать человеку не только сумму базовых знаний, не только набор полезных и необходимых навыков труда, но и умение самостоятельно воспринимать и осваивать на практике новую информацию.

Качество образования, как и «качество» вообще – сложное понятие.

Традиционно о качестве профессионального образования судят по оценкам успеваемости обучающихся, полученным в результате выполнения ими контрольных процедур, включая зачеты, экзамены тесты. Но это не имеет ничего общего с тем, насколько компетентным окажется выпускник в социальной жизни и профессиональной деятельности.

Знания и даже умения и навыки, которые не находят своего практического применения, очень скоро забываются еще в период обучения. Об этом свидетельствуют хотя бы результаты знаний обучающихся старших курсов, которые в своем большинстве далеко не все могут решить задачи, которые они успешно решали на младших курсах.

ФГОС СПО рассматривает компетенцию как способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной отрасли.

Компетенция характеризует человека как субъекта профессиональной деятельности, уровень развития его деятельности, уровень развития его способности квалифицированно и грамотно рассуждать и принимать адекватные решения в трудных ситуациях. Компетенции неразрывно связаны с деятельностью, они имеют деятельностный характер [1; 3].

Общие компетенции представляют собой совокупность социально – личностных характеристик, обладание которыми означает потенциальную способность человека успешно выполнять профессиональные и не относящиеся к профессиональным задачи, имеющие универсальный характер.[2].

Таким образом, в качестве главной цели современного профессионального образования в эпоху информационных технологий может стать мотивация к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и формирование «компетентности к обновлению компетенций», позволяющих каждому человеку выстраивать собственную образовательную и даже жизненную стратегию.

Из анализа общих компетенций по укрупненным группам видно, что:

Инвариантными являются следующие общие компетенции:

ОК. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

ОК. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК. Использовать информационно – коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК. Работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.

ОК. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий.

ОК. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

ОК. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

С целью обеспечения выполнения требований ФГОС СПО и контроля качества подготовки обучающихся в колледже разработана модель формирования и оценки общих компетенций.

Разработанная модель обучения в части формирования и оценки общих компетенций у студентов имеет блочно – модульную структуру. Состав и содержание каждого модуля соответствует образовательному процессу колледжа.

Модель состоит из четырех модулей, которые взаимодействуют между собой в процессе реализации данной модели обучения:

- целевой модель, включающий в себя инвариантный набор общих компетенций, осваиваемый студентами колледжа по всем реализуемым специальностям;

- содержательный модуль, включающий полный перечень учебных дисциплин и профессиональных модулей по каждому направлению подготовки;

- организационно – методический модуль, включающий в себя набор способов, методов и технологий обучения, нацеленных на формирование каждой отдельной общей компетенции;

- мониторингово – оценочный модуль, включающий в себя показатели диагностики и последующей оценки уровня сформированности общих компетенций у студентов колледжа.

Литература

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Павлова А.М. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие, – М.: Издательство МИСИ, 2005.

2. Капитонов Л.В. Разработка модульных программ профессионального обучения трактористов на компетентностной основе: автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Текст. / Л.В. Капитонов, – Москва, 2010. – 39 с.

3. Кубова Р.М., Афанасьев Ю.И. Комплексный подход к обучению навыкам математического моделирования. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 1082.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 43.02.06 «Сервис на транспорте (по видам транспорта)», утвержденный приказом Минобрнауки России от 07.05.2014 – № 470.

Titova S.A.

ASSESSMENT OF DEVELOPMENT OF GENERIC COMPETENCES AS A TOOL OF QUALITY CONTROL IN THE TRAINING OF SPECIALISTS OF AN AVERAGE LINK

In the article the estimation of formation General competences of students of College road as part of the system of quality of education. Used tools (scorecard) to diagnose the level of formation of General competences of students majoring in the act "Service in transportation".

Keywords: diagnosis, General competence, professional assignments, professional activities, the essence and social significance of the profession.

Шабалина Е.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
shabalinaep@mail.ru,
ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная
академия образования имени В.М. Шукшина», г. Бийск

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Автор рассматривает основные научные подходы к понятиям «компетентность», «профессиональная компетентность», которые в современных условиях организации учебного процесса в высших учебных заведениях в значительной мере зависят от самостоятельного учебного труда студентов, организуемого в проектно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ с целью формирования компетентностного специалиста.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, педагогические условия, ИКТ, проектно-исследовательская деятельность, мотивация.

В современных социально-экономических условиях проблема профессиональной компетентности будущего специалиста является актуальной. Меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, переносится акцент на формирование «компетентности», происходит переориентация на компетентностный подход. Главная задача при данном подходе – обогащение субъектного опыта обучающихся по средствам учебного процесса, а также создание педагогических условий, позволяющих формировать образовательные цели самостоятельно с учетом учебных потенциалов.

Понятие «компетентность» в настоящее время отражает общее определение обобщенного образовательного результата. Учитывая разнообразие подходов к содержанию понятия «компетентность», в научной литературе предпринята попытка структурировать компетентности на три группы:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [5, 6].

В.Ю. Кричевский приводит основные признаки понятия компетентности: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности [6, с. 138].

Процесс формирования компетентности у студентов вуза опирается на компетентностный подход, представляющий совокупность общих принципов, определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, и предполагающий реализацию принципов динамичности, субъективности, целостности.

Формирование компетентности у обучающихся рассматривается как поэтапный процесс, который имеет определенные особенности:

- процесс формирования компетентности происходит в условиях высшего профессионального учебного заведения по специальностям;
- за период обучения у студентов, как будущих специалистов, формируется профессиональная культура, креативное мышление [5, с. 214].

Результат процесса формирования компетентности определяется следующими принципами:

- целесообразности (по выбору направления профессиональной деятельности);
- креативности (по содержанию деятельности);
- технологичности (по уровню выбранной технологии);
- оптимальности (по выбору эффективных средств);
- результативности (по итогам деятельности).

Профессиональная компетентность предполагает готовность будущего специалиста решать задачи для данного типа профессии, определенные действия для их выполнения, доведенные до уровня умений, основанных на системном и глубоком освоении знаний. Этому способствует внедрение новых педагогических технологий в педагогический процесс образовательного учреждения. Среди них особое место занимает проектно-исследовательская деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления, умение формулировать и решать проблему.

Использование ИКТ в проектно-исследовательской деятельности позволяет выявить и развить профессиональные качества специалиста нового типа, способствует формированию профессиональных компетенций. По мнению Ю.Л. Хотунцева, компетентный специалист предвидит изменения, устремлен в будущее, ориентирован на самостоятельное образование [3, с. 10].

Современные информационные технологии рассматриваются как активный инструмент и в образовательной сфере, сфере научных исследований, открывающие новые возможности и перспективы [2, с. 3].

С нововведением информационных технологий будущий специалист должен владеть умениями планировать структуру действий для достижения цели, исходя из определенного набора средств; описывать объекты и явления путем построения информационных структур; проводить и организовывать поиск электронной информации; четко и однозначно формулировать проблему, цель и задачу [4, с. 151].

Рассмотрим содержание работы над проектом (для педагога):

1. Введение обучающихся в проектную деятельность.
2. Определение и утверждение тематики проекта.
3. Составление графика работы над проектом.
4. Подбор и анализ литературных источников.
5. Анализ и контроль процесса выполнения проекта.
6. Контроль выполнения проекта.
7. Организация и проведение предзащиты проекта.
8. Контроль над доработкой проекта.
9. Защита проекта.
10. Подведение итогов проекта.

Содержание работы над проектом (для обучающихся):

1. Получение информации о проекте.
2. Выбор темы проекта.
3. Составление индивидуального графика работы.
4. Обсуждение хода выполнения проекта.
5. Оформление проекта.
6. Предзащита проекта.
7. Доработка проекта.
8. Защита проекта.

Проектно-исследовательская деятельность разнообразна как по содержанию и направлениям, так и по формам, методам.

В процессе выполнения творческих проектов у студентов изменяется мотивация деятельности [1, с. 225]. Самостоятельная работа, которую студенты выполняют при подготовке проектов, индивидуализированных учебно-методических комплектов представляет значимый момент в их интеллектуальном развитии. Самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Сильным мотивирующим фактором является подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности [6, с. 138].

Автор считает, что в данной работе новыми являются приоритеты внедрения ИКТ в проектно-исследовательскую деятельность обучающихся, с целью формирования готовности к профессиональной деятельности компетентного специалиста.

Литература

1. Бордовский Г.А. Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки – СПб., Вып. VII., 1999. – 304 с.

2. Информационные технологии в научном исследовании: учебное пособие / сост.: Л.А. Романова, Е.П. Шабалина. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. – 160 с.

3. Хотунцев Ю.Л. Проблема формирования технологической культуры учащихся // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 10.

4. Шабалина Е.П., Заречных А.С. Развитие познавательной активности студентов средствами информационных Образование и наука в современных условиях: материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 150–151.

5. Шабалина Е.П., Харченко В.В. Формирование технологической компетенции будущего учителя технологии // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы международной научно-практической конференции; г. Барнаул, 13–15 октября 2014 года / под ред. М.П. Тыриной. – Барнаул: АлтГПА, 2014. – С. 213–217.

6. Шабалина Е.П., Харченко В.В. Самостоятельная работа студентов как условие формирования технологической компетенции // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2015. – № 1 (50). – С. 137–140.

Shabalina E.P.

DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES ARE THE BASIS OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF A SPECIALIST

The author considers main scientific approaches to the concepts of «competence», «professional competence», which in modern conditions of educational process organization in higher educational institutions largely depend on the independent academic work of students, organized in project and research activities using ICT for the purpose of formation of the competence of a specialist.

Keywords: competence, professional competence, pedagogical conditions, ICT, design and research activities, motivation.

УДК 37.02; 371

Шабалина Е.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
shabalinaep@mail.ru,
ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная
академия образования имени В.М. Шукшина», г. Бийск

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается развитие творческой активности обучающихся через проектно-исследовательскую деятельность во внеурочной деятельности. Автор отмечает культурно-просветительское значение экскурсии в развитии личности и ее самоопределении.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, творческая активность, внеурочная деятельность, экскурсия.

Одной из актуальных проблем является проблема развития творческой активности обучающихся. В условиях быстро меняющейся ситуации общественного развития от человека требуется максимальное проявление гибкости, критичности, толерантности, умение находить нестандартные решения возникающих проблем. Перечисленные качества в большей степени присущи творческим личностям и позволяют им не только быстро

адаптироваться, но и эффективно действовать в любых жизненных ситуациях, быть успешными в различных социальных общностях и экономических системах.

Одним из необходимых условий всестороннего развития личности школьника является творческая активность. Активность характеризуется стремлением личности понять, овладеть, запомнить, воспроизвести знания и найти применение им.

Активность (от лат. *activus* – деятельностный) – деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности волевых «актов» общений, формирующихся под воздействием среды и воспитания.

Задача классного руководителя – создать условия для зарождения у воспитанников творческого замысла, идеи, и если потребуется помочь им при движении от этапа к этапу. При этом от творческой личности требуется умение выявлять причинно-следственные связи, использовать воображение, что способствует развитию их мышления, эстетического вкуса, творческих способностей.

Учеными выделены следующие функции учебно-познавательной деятельности:

- образовательные (реализуются через передачу знаний, умений и навыков, систему культурных ценностей);
- воспитательные (закljučаются в формировании системы культурных ценностей);
- развивающие (представляют собой развитие и формирование познавательных, психических процессов и свойств личности, логических приемов, операций, суждений и умозаключений);
- социализирующие (проявляются в приобретении опыта совместной деятельности, овладении системы общественных отношений и социально приемлемого поведения) [1].

В основе творческой активности лежат внешние (объективные) и внутренние (субъективные) факторы. В этой связи проблему формирования творческой активности личности в современной школе следует рассматривать, учитывая социальные, психологические и педагогические условия и предпосылки.

Творческая активность вызывается не столько способностью к творчеству, которая, как и всякая другая способность, развивается в самой деятельности, но, прежде всего теми объективными возможностями, которые открываются человеку в его деятельности. Поэтому для формирования творческой активности и развития способностей, необходимо в первую очередь проявлять заботу об обогащении его системой знаний.

Однако практика показывает, что одного накопления знаний бывает недостаточно для самостоятельной творческой деятельности, необходимо создание особых условий, способствующих пробуждению и развитию творческих сил личности.

Творческая активность является необходимым условием совершенствования и духовного обогащения личности воспитанника, всестороннего развития.

Творческая активность – одно из существенных свойств личности, где наиболее полно проявляется ее индивидуальное, особенное. Творческая активность личности имеет выраженную социальную обусловленность, и ее следует рассматривать как социальную ценность, как показатель уровня развития общества [2; 3].

Выдвигая и решая проблему формирования всесторонне развитой личности на основе формирования и развития её творческой активности, социологи, психологи и педагоги исходят из того, что личность формируется в процессе деятельности.

Творческая активность развивается объективными возможностями, которые открываются человеку в его познавательной деятельности [4].

Проблема формирования творческой активности личности позволяет через внеурочную деятельность выявить и развить творческие способности, познавательный интерес к культурно-историческим местам Алтайского региона.

Проектно-исследовательская деятельность обучающихся должна стать одной из наиболее перспективных форм практической деятельности. Система работы складывается из традиционных и нетрадиционных форм внеклассной работы:

- организация и проведение исследовательских работ;
- подготовка и участие в выставках;
- экскурсии.

В практике подготовки экскурсий выработана определенная методика оценки экскурсионных объектов. Применение методики особенно важно в тех случаях, когда создатели новой экскурсии, встречаясь на маршруте с несколькими объектами, сходными по содержанию, могут выбрать те из них, которые наиболее интересны для данной темы.

Для оценки объектов, которые включаются в экскурсию, рекомендуется использовать следующие критерии:

- познавательная ценность объекта;
- художественные достоинства памятника;
- использование объектов в эстетическом воспитании участников экскурсии.

Экскурсия не должна быть перегружена большим количеством посещаемых объектов, так как это увеличивает ее длительность и вызывает ослабление внимания и познавательного интереса.

В практике проведения экскурсий используются наглядные пособия «портфель экскурсовода». Количество их не должно быть велико, так как в этом случае пособия будут отвлекать экскурсантов от осмотра подлинных объектов, рассеивать их внимание. Методику демонстрации наглядных пособий проверяют на маршруте. К каждому экспонату, включенному в «портфель экскурсовода», прикладывается листок с пояснениями или справочным материалом. Такая аннотация служит исходным материалом для экскурсовода при показе экспоната экскурсантам.

Большую помощь в подборе наглядных материалов для «портфеля экскурсовода» экскурсионным организациям оказывают музеи, выставки, архивы.

Успех проведения экскурсии находится в прямой зависимости от использованных в ней методических приемов показа и рассказа. Выбор того или иного методического приема диктуется задачами, поставленными перед экскурсией, информационной насыщенностью конкретного объекта. Не менее важно определить технологию использования методических приемов. Техника ведения экскурсии объединяет все организационные вопросы экскурсионного процесса.

Методическая разработка состоит из трех разделов:

- вступления;
- основной части;
- заключения.

При разработке экскурсии необходимо использовать следующие методические приемы:

- прием предварительного осмотра;
- прием зрительной реконструкции;
- прием экскурсионной справки;
- прием вопросов-ответов.

После посещения вышеуказанных объектов экскурсантам предоставляется возможность совместить отдых и узнать новую информацию. Изучение памятников культуры Алтайского региона позволяет показать и воспроизвести исторические события в г. Бийске, г. Барнауле, ознакомить экскурсантов с подлинными памятниками истории, краеведческими объектами в их естественных условиях [5].

Автор считает, что в данной работе новым является культурно-просветительское значение экскурсии во внеурочной деятельности по развитию творческой личности.

Экскурсии, разработанные творческой личностью, определяют следующие показатели ее активности: новизна, оригинальность, переосмысление традиций, целесообразность, ценность.

Развивая творческую активность во внеурочной деятельности, личность способна организовать свою деятельность и окружающих, не прибегая к помощи воспитателя. Они становятся более открытыми для общения и воспитания, стремятся через активность выразить себя, добиться успеха в поставленной цели. Благодаря совместной продуктивной творческой работе, личность применяет полученный опыт в современной жизни и самоопределяется в обществе.

Литература

1. Байков Ф.Я. Учение и творчество. – М., Просвещение, 1979. – 149 с.
2. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса // Искусство и образование. – 2004. – №5. – С. 24
3. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158.
4. Шабалина Е.П., Вебер Т.В. Формирование познавательной активности обучающихся как социально значимого качества личности // Новые педагогические технологии: материалы XVIII Международной научно-

практической конференции (08.05.2014). – М.: Издательство «Спутник+», 2014. – С. 16–18.

5. Шабалина Е.П., Н.В. Виноцкая Историко-культурное наследие как компонент туристско-рекреационного потенциала Алтайского края // Культурное наследие и устойчивое развитие туризма: Материалы Международной научно-практической конференции 13–15 марта 2014 г. – Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2014. – С. 44–52.

Shabalina E.P.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF PERSONALITY IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article discusses the development of creative activity of students through project and research activities in extracurricular activities. The author notes cultural and educational value of the excursion in personality development and self-determination.

Keywords: design research, creative activity, extracurricular activity, excursion.

УДК 377.1

Шестакова Т.Н.,

кандидат пед. наук, доцент,
ya.fpk2015@yandex.ru,

Горбунова О.В.,

магистрант,
gulliverdon@yandex.ru,

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях формирования систем независимой оценки качества СПО, актуальной необходимостью выступает развитие внешних оценок качества образовательной деятельности профессиональных образовательных организаций – оценок, полученных в результате независимых от профессиональных образовательных организаций и органов управления образованием на основе стандартизированных и универсальных процедур.

Ключевые слова: система независимой оценки качества образования, образовательная деятельность, профессиональная образовательная организация.

Происходящие в нашей стране процессы демократизации, последовательная реализация программ экономического и социального развития национальной экономики, активное становление общественных институтов предъявляют новые требования к российскому образованию для обеспечения и повышения качества образования на всех его уровнях.

В данном контексте стратегическая задача государственной образовательной политики заключается в создании системы независимой оценки качества образования, с учетом принципов открытости, объективности, прозрачности, профессионально-общественного участия.

Одним из направлений создаваемой системы является оценка деятельности образовательных организаций. Данное направление предполагает формирование механизмов оценки качества образовательной деятельности с участием в экспертных процедурах представителей профессиональных сообществ, обучающихся, общественных организаций и других заинтересованных сторон.

В любой деятельности принято выделять такие взаимосвязанные компоненты, как субъект, цель, средства, процесс и результат. Главное назначение и смысл взаимосвязи – обеспечение качества этой деятельности, ее результативности и эффективности. В контексте нашего исследования рассматривается *образовательная деятельность* – то есть деятельность по реализации образовательных программ.

Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» определен новый тип образовательной организации – «профессиональная образовательная организация» как некоммерческая организация, главной целью которой является реализация образовательных программ СПО. Данные организации должны гарантировать качество подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена, способных удовлетворять все возрастающие запросы и потребности инновационной экономики [1].

Анализ тенденций современного профессионального образования показывает, что для деятельности профессиональных образовательных организаций (далее по тексту – ПОО) стали характерными следующие признаки:

- образовательная деятельность играет стратегическую роль в обеспечении безопасности и экономического процветания государства;

- образовательная деятельность осуществляется в условиях развивающейся конкурентной среды;

- образовательная деятельность принципиально связана с развитием науки и инновационными процессами в различных сферах деятельности;

- в основе образовательной деятельности находится образовательный процесс, консолидирующий совместную деятельность организации, обучающихся, работодателей и других заинтересованных сторон;

- возрастает роль не конкретной суммы знаний, умений и компетенций по завершению обучения, а желание и возможность непрерывно обучаться и совершенствоваться на протяжении всей жизни;

- обучающиеся, их родители имеют возможность выбирать и оценивать образовательные программы на основе их полезности в получении специальности (профессии), а также предъявляют все больше требований к процессу обучения и его обеспечению;

- конечная ценность образовательной деятельности для обучающегося проявляется инерционно, только в процессе его практической деятельности после получения профессионального образования, и информация об этом должна учитываться при обеспечении качества деятельности ПОО.

Опираясь на исследования П.Ф. Анисимова, В.Е. Сосонко, Г.И. Ибрагимова и других авторов, раскроем содержание понятия «качество среднего профессионального образования»:

- качество СПО связано с удовлетворением потребности студентов и их родителей в приобретении общих и профессиональных компетенций для выстраивания личной, профессиональной и общественной жизни в данном обществе;

- качество СПО предполагает удовлетворение требований работодателей, общества и государства, предъявляемых к качеству подготовки специалиста (рабочего, служащего), которые способствуют развитию инновационной экономики;

- качество СПО – это результат согласования интересов всех субъектов, прямо или косвенно включенных в образовательную сферу;

- качество СПО предполагает трансформацию требований заинтересованных сторон в миссию, цели и задачи образовательных программ конкретных ПОО;

- качество СПО прямо связано с системой управления качеством, учитывает как внутренний процесс самоанализа и самооценки (внутренний аудит), так и внешний аудит, действия по созданию условий, направленных на достижение намеченных образовательных результатов и означает способность образовательной системы к изменениям и совершенствованию.

Таким образом, качество среднего профессионального образования с точки зрения деятельности образовательной организации имеет многоаспектный характер и относится как к образовательным программам, так и ко всем процессам, происходящим в организации, показывает текущее состояние, возможности, результаты деятельности, выступает критерием качества и эффективности деятельности организаций СПО.

Отметим, что в контексте менеджмента качества такое понятие, как «качество деятельности», стандартами семейства ISO 9000 не определено. Но эти стандарты описывают и фиксируют определенную организацию основных процессов какой-либо деятельности организации и констатируют некоторые уровни качества.

При этом в ГОСТ Р ИСО 9004:2010 сформулировано новое понятие «устойчивый успех организации» как результат способности организации решать поставленные задачи и добиваться достижения долгосрочных целей [2].

В результате терминологического анализа, соглашаясь с М.С. Антроповым, «качество образовательной деятельности» рассматриваем как степень соответствия деятельности образовательной организации упорядоченной совокупности требований участвующих в ней заинтересованных сторон, обеспечивающую достижение их стратегических целей.

Качество образовательной деятельности колледжа (техникума) нуждается в *выявлении, измерении и оценивании*. Любая оценка осуществляется посредством сравнения характеристик оцениваемых объектов (условий, процессов и/или результатов) в соответствии с установленными критериями, образцами или нормами.

В общепринятом смысле, оценка есть не что иное, как суждение об определенном феномене, представление о его содержании в качественной или количественной форме [3].

А.Г. Асмолов обоснованно считает, что необходим переход от системы оценки качества как процедур надзора и контроля к построению системы оценки качества как к инструменту развития [4].

По мнению О.Ф. Батровой, «оценивание» – неотъемлемая составляющая управления, так как представляет собой процесс принятия решения на основе вынесения оценочного суждения. О. Ф. Батрова подчеркивает зависимость показателей и критериев оценивания от взглядов, приоритетов оценивающего субъекта. Субъективность и разность оценок деятельности отражает разнообразие требований к образованию, позволяет изучить их» [5].

Г.Н. Фомицкая определяет оценку качества образования как процесс, в результате которого определяется степень соответствия образовательных достижений обучающихся, образовательных программ, свойств образовательного процесса и его ресурсного обеспечения образовательным стандартам и другим требованиям, зафиксированным в нормативных документах [6].

В контексте вопроса оценки качества образовательной деятельности ПОО подчеркнем, что в последние годы к системе СПО появилось множество запросов, на которые необходимо отвечать. Заказчиками СПО теперь являются не только государство, органы управления образованием, но и обучающиеся, их родители, работодатели и другие заинтересованные организации и лица.

К сожалению, обучающиеся, как и работодатели не всегда могут отчетливо сформулировать свои требования к деятельности ПОО. Это означает, что образовательная деятельность колледжа (техникума), в основном, строится на про-активном предложении обучающимся образовательных программ.

В логике исследования данной проблемы возникает вопрос: каким образом соотносятся требования преподавателя к качественной подготовке студента и его требования к обеспечению условий для собственного развития как уникального высококвалифицированного специалиста? Это тоже потенциальная зона конфликта интересов. Педагогические работники заинтересованы в развитии своих уникальных компетентностей и развитии колледжа (техникума), и эти стремления не всегда напрямую соотносятся, коррелируются с требованиями и запросами студентов, работодателей и других потребителей и заинтересованных в деятельности ПОО лиц.

Для решения вышеуказанных вопросов оценка образовательной деятельности организаций СПО должна базироваться на системном, ком-

плексном и процессном подходах. Это позволит проводить оценочные процедуры во взаимосвязи со стратегическими целями ПОО, заинтересованных сторон и способами их достижения.

Анализ исследований в области оценки качества образования позволяет выделить основное предназначение оценки качества образовательной деятельности организаций СПО:

- осуществление диагностики текущего состояния образовательной деятельности организаций СПО;

- внедрение в организациях СПО процессов постоянного совершенствования образовательной деятельности за счет выявления проблемных точек и несоответствий в деятельности;

- запуск инновационного процесса развития организаций за счет новых областей улучшения и развития образовательной деятельности, обнаруженных в ходе оценочных процедур;

- обеспечение открытости деятельности организаций СПО и расширение непосредственного участия профессиональных сообществ, обучающихся, общественности в управлении образовательным процессом колледжа (техникума);

- формирование экспертного сообщества из числа заинтересованных в развитии конкретной организации СПО субъектов; развитие компетентностей у субъектов оценки в области оценочных процедур;

- повышение качества среднего профессионального образования.

Таким образом, оценка качества образовательной деятельности организаций СПО может рассматриваться как системообразующий элемент процессов совершенствования и развития образовательной организации в ответ на обнаруженные в деятельности недостатки.

Объектом оценки качества образовательной деятельности может быть все, что входит в сферу этой деятельности и влияет на качество ее осуществления.

Содержание оценочных процедур определяется *субъектами* (различными потребителями и заинтересованными сторонами) и выбором объектов оценки. В общем виде процедура оценки представляет собой совокупность операций, включающих выбор показателей качества оцениваемого объекта (в нашем исследовании – образовательной деятельности), определение значений этих показателей, сравнение их с установленными требованиями и определение степени их соответствия [7].

Под *показателями качества*, как правило, подразумеваются количественные характеристики свойств объекта, составляющих его качество. ГОСТ Р ИСО 9004:2010 дает рекомендации по измерению общих показателей деятельности организации [2, с. 59].

В стандарте указывается, что при выборе показателей деятельности организация должна позаботиться о том, чтобы эти показатели давали измеримую, точную и достоверную информацию, которую можно было бы использовать для выполнения корректирующих действий, когда деятельность не соответствует поставленным целям, или для повышения эффективности и результативности процессов. Такая информация должна учитывать: потребности и ожидания потребителей и других заинтересованных сторон; важность отдельных видов продукции (услуг) для организации, как в настоящее время, так и в будущем; результативность и эффективность процессов; рентабельность и финансовые показатели; законодательные и нормативные требования [2].

В контексте стандартов Международной организации ИСО объективный анализ деятельности образовательных организаций предполагает оценку таких показателей, как:

- эффективность системы управления образовательной деятельностью;
- наличие и эффективность использования ресурсного обеспечения образовательной деятельности (кадрового, материально-технического, информационного, научно-методического, экономического и др.);
- уровень качества организации образовательного процесса;
- степень соответствия качества обучения требованиям ФГОС, профессиональных стандартов, международных стандартов;
- степень соответствия качества образовательной деятельности запросам обучающихся, их родителей, работодателей и др. потребителей и заинтересованных лиц;
- степень соответствия качества образовательной деятельности потребностям общественных институтов.

В настоящее время достаточно известным способом определения существенных показателей деятельности какой-либо организации считается методика, разработанная Р. Капланом и Д. Нортоном, которая называется сбалансированной системой показателей. Авторами выделены четыре составляющие деятельности организации (области основных показателей):

финансовая, отражающая конечные цели увеличения стоимости капитала; *клиентская*, отражающая маркетинговые характеристики организации, ее место на рынке; *составляющая внутренних бизнес-процессов*, отражающая параметры эффективности основной деятельности и *составляющая развития персонала и инновационных процессов* [8].

М.С. Антропов на основе системы Р. Каплана и Д. Нортена предложил свою сбалансированную систему показателей для оценки деятельности образовательной организации.

Данная система включает следующие две укрупненные группы показателей оценивания:

1. Показатели целей и условий образовательной деятельности.

1.1. Показатели соответствия деятельности учреждения образования образовательной политике, стратегии и требованиям государства.

1.2. Показатели экономической эффективности деятельности учреждения образования (показатели оценки стоимости).

2. Показатели содержания образовательной деятельности.

2.1. Показатели соответствия предлагаемых образовательных услуг действительным актуальным требованиям образовательного рынка.

2.1.1 Показатели соответствия образовательной услуги потребностям обучающихся (как результата, связанного с освоением программы и образовательным стандартом, так и процесса предоставления услуги).

2.1.2. Показатели развития компетенций обучающихся (показатели деятельности обучающихся после получения образовательной услуги).

2.2. Показатели процесса развития ключевых компетенций учреждения образования и создания образовательной услуги.

2.2.1. Показатели развития основных видов ресурсов в областях ключевых компетенций и прежде всего – человеческих ресурсов.

2.2.2. Показатели развития в областях ключевых компетенций (динамика инновационных процессов и научно-исследовательской деятельности).

2.2.3. Показатели процесса создания новых образовательных услуг.

На основе вышеизложенного мы пришли к выводу, что система показателей качества образовательной деятельности ПОО должна, во-первых, охватывать цели и задачи организации, во-вторых, быть сбалансированной и практически реализуемой.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что *независимая оценка качества образования* осуществляется в

целях определения соответствия предоставляемого образования потребностям физического лица и юридического лица, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность, оказания им содействия в выборе организации, осуществляющей образовательную деятельность, и образовательной программы, повышения конкурентоспособности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и реализуемых ими образовательных программ на российском и международном рынках [1].

В соответствии с данным законом организация, осуществляющая оценку качества, вправе самостоятельно устанавливать виды образования, группы образовательных организаций и реализуемые ими образовательные программы, в отношении которых проводится независимая оценка качества, а также условия, формы и методы проведения оценки качества образования.

Основанием для независимой оценки соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающихся ПОО установленным требованиям, могут выступать федеральные государственные образовательные стандарты СПО, профессиональные стандарты, сформулированные критерии ведущих работодателей.

Следует отметить, что система *внешней независимой оценки* качества организаций СПО в России находится на стадии формирования, поэтому единое теоретико-методологическое осмысление этого вопроса, в том числе поиска концептуальных подходов для проведения оценочных процедур (как на региональном, так и на федеральном уровнях), в научных трудах еще не достаточно раскрыто. Это обстоятельство способствовало возникновению в регионах РФ и в частности в Ростовской области ряда проблем, связанных с оценкой качества деятельности организаций СПО. Среди них, можно выделить:

- отсутствие необходимого научно-методического обеспечения для объективного и надежного сбора информации;

- недостаточная объективность поступающей информации о качестве образовательной деятельности ПОО;

- отсутствие открытого доступа к информации, характеризующей качество деятельности образовательной организации;

- неразвитость региональной инфраструктуры независимой оценки качества образовательной деятельности ПОО как со стороны профессионалов, так и со стороны общественных институтов;

- отсутствие подготовленных экспертов для участия в независимой оценке ПОО;

- несогласованность региональной контрольно-оценочной политики и отсталость используемых в ней средств оценки результатов деятельности ПОО;

- неадекватность административных и ситуативных методов управления качеством СПО современным задачам стратегического менеджмента, четко ориентированного на достижение конкурентных преимуществ регионального профессионального образования [9].

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: в условиях формирования систем независимой оценки качества СПО, актуальной необходимостью выступает развитие внешних оценок качества образовательной деятельности ПОО – оценок, полученных в результате независимых от ПОО и органов управления образованием стандартизированных и универсальных процедур.

По результатам независимой оценки качества СПО, объединения работодателей, общественные организации или выступающие от их имени организации (независимые агентства, региональные центры оценки качества образования) могут составлять и публиковать в средствах массовой информации рейтинги образовательных организаций.

Система СПО должна стать прозрачной и открытой для своевременного информирования граждан, работодателей и всех заинтересованных сторон об образовательных услугах, условиях реализации образовательных программ, результатах деятельности.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

2. ГОСТ Р ИСО 9004-2010 Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества. – Москва: Стандартинформ, 2011. – 41 с.

3. Медведенко Н.В. Оценка и ее взаимосвязь с контролем, измерением и диагностикой в управлении качеством образования / Н.В. Медведенко, С.Ю. Рубцова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 2. – С. 19–22.

4. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 15–17.

5. Батрова О.Ф. Оценивание деятельности образовательных учреждений как составляющая управления качеством образования: состояние, проблемы, перспективы развития / О.Ф. Батрова // Лучшие практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования: сборник материалов / под общ. ред. С.Г. Косарецкого, Е.Н. Шимутиной. – Архангельск, 2009. – С. 327–333.

6. Фомицкая Г.Н. Развитие региональной системы внешней оценки качества общего образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Г. Н. Фомицкая. – Улан-Удэ, 2012. – 375 с.

7. Харькова Е.В. Оценка качества образовательных услуг как основа развития учреждений среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е.В. Харькова. – Москва, 2011. – 202 с.

8. Каплан Р. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию / Р. Каплан, Д. Нортон; пер. с англ. – Москва: Олимп-Бизнес, 2008. – 214 с.

9. Фомицкая Г.Н. Развитие региональной системы внешней оценки качества общего образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Г. Н. Фомицкая. – Улан-Удэ, 2012.

Shestakova T.N., Gorbunova O.V.

ANALYSIS OF THE CONDITION OF QUALITY OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

In the conditions of formation of systems of an independent assessment of quality of SPO, as actual need development of external estimates of quality of educational activity of the professional educational organizations – the estimates received as a result of independent of the professional educational organizations and governing bodies of education on the basis of the standardized and universal procedures acts.

Keywords: system of an independent assessment of quality of education, educational activity, professional educational organization.

Яшалова Н.Н.,

к.э.н., доцент,
natalij2005@mail.ru,

Федоренко И.Н.,

к.э.н., доцент,
fedorenko.irina@mail.ru,

Череповецкий государственный университет, г. Череповец

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье показана роль игровых технологий в преподавании экономических дисциплин в высшем учебном заведении

Ключевые слова: игровые технологии, методика проведения игры, активные формы обучения

Активность студентов в процессе обучения является одним из основных принципов в педагогической деятельности. Новые активные формы организации учебного пространства, а так же исследование и систематизация свойств имитации, позволяющие освободить творческое воображение и усилить творческую активность будущих специалистов, приобрели в последнее время еще большую актуальность.

Тезис о необходимости обязательного использования активных методов, по мнению авторов, позволяет осуществлять анализ жизненных ситуаций и получать определенный комплекс практических умений и знаний, которые необходимо освоить бакалаврам для работы по международным стандартам.

Уровень образования имеет большое значение для работодателя. Возможность оценить этот уровень ограничена лишь при наличии диплома об окончании солидного вуза. Определить степень готовности человека расти и развиваться свидетельствует его стремление к непрерывному продолжению образования в любых формах [1].

Предлагаемые методические разработки представляют собой средство получения дополнительных знаний и навыков в области международной стандартизации. Это позволяет в условиях учебного процесса воспроизвести

события, отражающие реально отражающие методы составления требуемой отчетности.

Использование деловых игр в образовательной практике обусловлено рядом объективных и субъективных причин. Чтобы использовать свойства имитации, позволяющие освободить творческое воображение и усилить творческую активность студентов, необходимо воспользоваться атмосферой игры. Игра представляет собой такой вид деятельности, который направлен на воссоздание и усвоение общественного опыта, и при котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Классические дидактические принципы метода игровой ситуации представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Дидактические принципы метода игровой ситуации

Дидактические принципы	Характеристики принципов
Предметность	Наличие четкого учебного плана и перечня составляющих его дисциплин
Сознательность и активность	Свойственны природе игровой деятельности
Систематичность и последовательность	Структурирование и систематизация методологических принципов и последовательное создание ситуации, обеспечивающие видение учебного материала
Преемственность	Позволяет осуществлять связь с пройденным материалом и способствует интеграции полученных знаний по другим дисциплинам в контексте поставленных учебных задач
Научность	Выработка у студентов методологических навыков организации исследовательской и профессиональной деятельности, умение научно аргументировать собственные выводы
Связь теории и практики	Этот принцип осуществляется в процессе конструирования и моделирования практических ситуаций

Метод игровой ситуации позволяет развивать профессиональную компетентность современного специалиста в области экономики и является важнейшей характеристикой для адаптации его в реалиях сложных рыночных взаимоотношений [2].

Место и роль игровых технологий в учебном процессе зависят от форм деятельности студентов, среди которых:

- креативная деятельность, обеспечивающая творческий процесс общения;
- коммуникативная деятельность, отвечающая за стиль общения;
- менеджерская деятельность, создающая корпоративную культуру образовательного процесса;

- аналитическая деятельность, осуществляющая рефлексию образовательного процесса;

- образовательная деятельность, воспроизводящая культуру, свойственную данному обществу, среде, и способствующая дальнейшему ее развитию.

Чтобы овладеть знаниями, умениями, навыками изучаемого предмета, студенты производят мыслительные операции:

- анализ воспринятых свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, зафиксированных в представлениях, по степени их важности для раскрытия сущности этих предметов и явлений;

- логическую группировку существенных и несущественных признаков и свойств изучаемых предметов и явлений;

- «мысленное» постижение сущности (причин и следствий) изучаемых предметов явлений и формулирование обобщающих выводов, понятий, законов и мировоззренческих идей;

- проверку обоснованности, истинности сделанных выводов.

В условиях традиционного метода обучения сам факт определения учеными этих мыслительных операций в педагогической практике имеет значимость теоретического обоснования организации форм контроля и заданий.

Технология метода игровой ситуации может быть представлена в виде технологии действия, т.е. совокупности методов и принципов, реализуемых в определенной последовательности, и в виде набора методического инструментария различных компонентов, составляющих разноплановый технологический аспект управления процессом обучения.

Таким образом, перечисленные особенности, сопутствующие проведению деловой игры, создают повышенную эмоциональную, моральную и профессиональную нагрузку. Но эффект творческого содружества, радость открытия снимают эту нагрузку, а атмосфера доверия и сплочённости студентов создаёт не только повышенный интерес к предмету, но и развивает личностные качества и деловые навыки.

Предлагаемая нами деловая игра «Дела судебные» представляет собой средство получения дополнительных знаний и навыков по дисциплине «Антикризисное управление». Это позволяет в условиях учебного процесса воспроизвести события, отражающие реально протекающий процесс в арбитражном суде. Таким образом, можно обозначить следующие цели игры:

- приобретение практических навыков в сфере учёта и анализа предприятий-банкротов, ознакомление с юридической стороной данного вопроса;

- вынесение решения суда на основании нормативных документов.

В соответствии с целями игры были поставлены следующие задачи:

- выявить специфику протекания судебных процессов в арбитражном суде на примере организации – должника.

- проанализировать бухгалтерскую отчетность предприятия, выявить отрицательные и положительные моменты.

- приобрести навыки в составлении резюме на должность арбитражного управляющего.

- предложить пути улучшения финансового состояния должника для опровержения необходимости введения процедуры наблюдения.

Сценарий игрового процесса разработан авторами и представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Сценарий деловой игры «Дела судебные»

Этапы	Действия	Время (мин.)	Реквизит
Приветствие	Ознакомление студентов с темой и целью игры, распределение ролей и обозначение функций	10	Визитки, бейджи
Подготовка	Раздача материала для анализа, рассаживание игроков по ролевым группам	5	Раздаточный материал, столы, стулья
Обсуждение	Проведение анализа отчетности и её показателей в каждой группе	20	Раздаточный материал
Подготовка доклада	Обозначение ключевых моментов, выдвижение докладчика одного докладчика из группы	10	Бумага, ручки
Выступление перед судом	Сообщение по предложенной теме, выработка позиции каждой группы	20	Раздаточный материал
Подведение итогов	Вынесение решения суда	10	Нормативные документы
Выступление	Представление резюме кандидатов на должность арбитражного управляющего	10	резюме
Решение суда	Утверждение судом арбитражного управляющего	5	резюме

Представим имитационную модель игры (кейс) по этапам. На первом этапе участникам игры предлагается ознакомиться с названием, целью и правилами игры. Далее ведущий предлагает студентамделиться на группы в зависимости от предлагаемой роли:

- представители организации – должника (7–10 человек);
- собрание кредиторов (7–10 человек);
- арбитражные управляющие (3–5 человек);

- представители суда (3–5 человек).

Ведущий заполняет визитки с именами и должностями игроков и раздаёт их. Это позволит в ходе игры корректно обращаться друг к другу.

Второй этап представляет собой подготовку. После того как все участники игры представлены, ведущий указывает каждой группе своё место и выдаёт раздаточный материал в зависимости от выбранной роли в судебном процессе:

- представителям организации – должника – бухгалтерскую (финансовую) отчетность, бланк для расчёта экономических показателей;

- собранию кредиторов – бухгалтерскую (финансовую) отчетность;

- арбитражным управляющим – бланк для составления резюме;

- представителям суда – бухгалтерскую (финансовую) отчетность, Федеральный закон «О несостоятельности (банкротстве)» № 127-ФЗ.

На третьем этапе происходит активное обсуждение предоставленного материала внутри групп: анализ отчётности, расчёт показателей, составление резюме, подбор ссылок на юридические документы.

На четвертом этапе участникам игры, разделенным на группы, предлагается в течение 10 минут обобщить собранный материал и подготовить доклад для выступления перед судом:

- представителям организации-должника необходимо сообщить положительные тенденции своей деятельности и обещание расплатиться по долгам в ближайшее время;

- собранию кредиторов следует объявить найденные при анализе отчётности отрицательные моменты, настаивать на введении судом процедуры наблюдения на предприятии.

Основной целью пятого этапа игры является выступление в суде представителей из групп собрания кредиторов и организации-должника. На доклад отводится по 10 минут, в течение которых каждая сторона предлагает суду аргументы, подтверждающие свою позицию.

Шестой этап представляет собой вынесение решения суда. Оно должно быть полностью основано на Федеральном законе «О несостоятельности (банкротстве)» № 127-ФЗ и иметь ссылки на данный документ. Озвучить решение предлагается Верховному судье, который должен быть выбран из данной группы.

На седьмом этапе представляют свои резюме кандидаты на должность арбитражного управляющего.

После чего на восьмом (заключительном) этапе арбитражным судом утверждается на должность один из кандидатов. Его выбор должен быть основан на соответствии требований к арбитражным управляющим, прописанным в Федеральном законе «О несостоятельности (банкротстве)» № 127-ФЗ.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

1. В основу деловой игры «Дела судебные» была положена теоретическая модель проведения процесса по делу о банкротстве в арбитражном суде. В ходе игры студенты приобретают навыки и знания не только в экономической области изучаемой дисциплины «Антикризисное управление», но и затрагивают юридическую сторону дела. Это дает возможность проявить игрокам свою компетентность в правовых вопросах.

2. Игра «Дела судебные» отвечает основным требованиям, предъявляемым к деловым играм, проводимым в высшем учебном заведении, и удовлетворяет новым образовательным стандартам, включает в себя необходимые этапы (подготовка, обсуждение, подведение итогов), ограничена во времени (рассчитана на 1 час 30 минут). Проблематика и задания соответствуют возможностям участников игры.

Литература

1. Сафронова К.О. Человеческий фактор в функционировании «думающего предприятия» («Lean thinking») // Вестник УРФУ. Серия экономика и управление. – 2014. – № 1. – С. 150–157

2. Федоренко И.Н. Активные методы обучения специалистов в области международной стандартизации: специфика, реализация практических подходов // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: Материалы IV Международной науч.-практ. конф. Междуреченск, 8–10 апреля 2015 г. – Кемерово. 2015. – С.152–153

Yashalova N.N., Fedorenko I.N.

GAME TECHNOLOGY IN NEW EDUCATIONAL STANDARDS

The article shows the role of game technologies in teaching economic disciplines in higher education

Keywords: game technology, the methodology of games, active learning

СЕКЦИЯ 6 ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

УДК 519.608

Андрашитов Д.С.,
кандидат технических наук,
доцент кафедры,
dima-andrahitov@rambler.ru,
Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

СИНТЕЗ РЕГУЛЯРИЗИРОВАННЫХ АЛГОРИТМОВ ОБРАБОТКИ ИЗМЕРИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА БАЗЕ ГРАДИЕНТНЫХ МЕТОДОВ

В области информационных технологий особое место занимают информационные системы, обеспечивающие обработку информации. В работе представлены синтезированные итеративные регуляризованные алгоритмы ее обработки [1–3].

Ключевые слова: измерительная информация, итерация, регуляризация, градиентные методы.

Современные эффективные методы обработки измерительной информации информационно-измерительных систем (ИИС) используются различного рода модификации статистических алгоритмов оценивания и идентификации [1].

Подобные алгоритмы идентификации ИИС в условиях априорной неопределенности не позволяют достичь требуемой точности оценок искомых параметров [2]. При этом под априорной неопределенностью следует понимать условия, при которых значения параметров компонентов ИИС отклоняются от номинальных значений и характер внешних воздействий неизвестен.

В сложившейся ситуации задача синтеза алгоритмов идентификации, обеспечивающих в условиях априорной неопределенности получение сходящихся высокоточных оценок измеряемых ИИС параметров и параметров компонентов ИИС, весьма актуальна.

Рассмотрим задачу определения неизвестного параметра d динамической системы, состояние которой описывается дифференциальным уравнением

$$\ddot{x} + 10d\dot{x} + 25x - 12,5 = 0, \quad (7)$$

Математическая формализация поставленной задачи дает следующее векторное уравнение состояния

$$\dot{\mathbf{x}} + \mathbf{f}(\mathbf{x}) = \boldsymbol{\eta}, \quad (8)$$

$$\text{где } \mathbf{x} = (x_1, x_2, x_3), \quad x_1 = x, \quad x_2 = \dot{x}, \quad x_3 = d, \quad \mathbf{f}(\mathbf{x}) = \begin{bmatrix} -x_2 \\ 10x_3x_2 + \omega_0^2x_1 - 12,5 \\ 0 \end{bmatrix} + \boldsymbol{\eta},$$

$\boldsymbol{\eta}$ – вектор неизвестных внешних возмущений.

Уравнение измерений имеет вид

$$\mathbf{y}(t) = \mathbf{H}(\mathbf{x}, t) + \mathbf{n}(t), \quad (9)$$

$$\text{где } \mathbf{y} = (y_1, y_2, y_3), \quad \mathbf{H}(\mathbf{x}) = (x_1, 0, 0), \quad \mathbf{n}(t) = (n_1, 0, 0).$$

Получим уравнения 4, 5 оценок ИАММО для рассматриваемой задачи [2]. Уравнения 4, 5 оценок ИАМСС [3].

Поставленная задача решалась посредством численного моделирования при длительности $\tau=10^{-6}$ и общем интервале $T=6 \cdot 10^{-6}$. В качестве характеристики точности разработанных алгоритмов рассматривалась усредненная абсолютная ошибка оценки. Об устойчивости алгоритмов будем судить по устойчивости получаемых оценок, которые зависят от n и η [2, 3].

Результаты численного моделирования ИАММО для случая ($\eta=0, n=0$) представлены на рисунке 1 в виде графиков оценок $\hat{d}_1, \hat{d}_2, \hat{d}_3$ параметра d . Где \hat{d}_1 соответствует решению, полученному с помощью фильтр Калмана-Бьюси, \hat{d}_2, \hat{d}_3 – соответственно второй и третьей итерациям итеративного алгоритма на основе метода минимальных ошибок.

Результаты численного моделирования ИАМСС для случая ($\eta=0, n=0$) представлены на рисунке 2 в виде графиков оценок $\hat{d}_1, \hat{d}_2, \hat{d}_3$ параметра d . Где \hat{d}_1 соответствует решению, полученному с помощью ФКБ, \hat{d}_2, \hat{d}_3 – соответственно второй и третьей итерациям итеративного алгоритма на основе метода скорейшего спуска.

Третья итерации ИАММО и вторая итерация ИАМСС обеспечивают получение высокоточных устойчивых сходящихся оценок превосходящих по точности оценки ФКБ на 5–10%, причем вторая итерация ИАМСС – наилучшая. Прирост в точности итераций разработанных алгоритмов связан с увеличением вычислительных затрат на их реализацию.

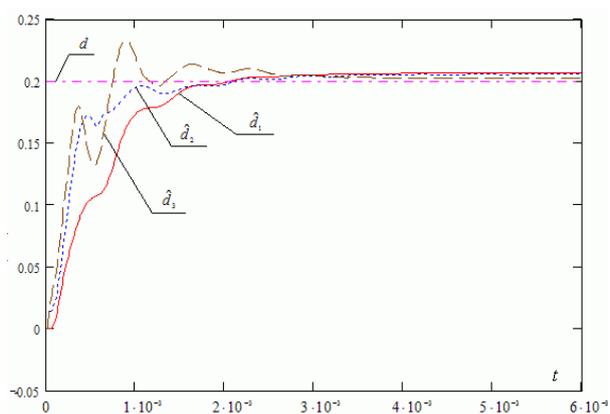


Рисунок 1

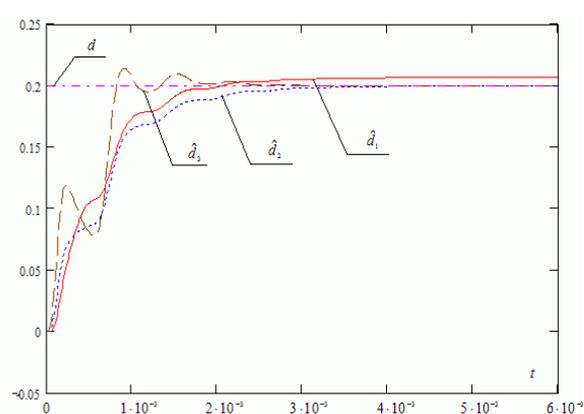


Рисунок 2

Авторы считают, что в данной работе новыми являются подходы к оцениванию параметров измерительных систем, использующие для решения обратной некорректной задачи теорию итерационной регуляризации и градиентные методы.

Литература

1. Костоглотов А.А. Синтез интеллектуальных измерительных процедур на основе принципа регуляризации А.Н.Тихонова. // Измерительная техника. – 2001. – №1. – С.8–12.

2. Андрашитов Д.С., Костоглотов А.А., Костоглотов А.И., Лазаренко С.В. Идентификация конструктивных параметров объектов методом объединенного принципа максимума// Современные проблемы радиоэлектроники, 2010. – С. 136–139.

3. Андрашитов Д.С., Костоглотов А.А., Лазаренко С.В. Алгоритм идентификации параметров информационных сообщений на основе вариационных принципов// Общие основы радиоэлектроники, 2013. – С. 192–200.

Andrahitov D.S.

THE SYNTHESIS OF REGULARIZED ALGORITHMS OF MEASURING INFORMATION PROCESSING ON THE BASIS OF GRADIENT METHODS

In the field of information technologies occupy a special place information systems which process information. The paper presents a synthesized regularized iterative algorithms of its processing [1–3].

Keywords: measuring information, iteration, regularization, gradient methods.

Андрашитов Д.С.,

кандидат технических наук, доцент кафедры,
dima-andrahitov@rambler.ru,

Иосебашвили Л.З.,

студент,
levaFear@yandex.ru,

Цедилкин И.Д.,

студент,
tsedilkin@me.com,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ

В статье представлен анализ и состояние информационной безопасности мобильных приложений типа WhatsApp, Telegram и Viber. Проведено сравнение протоколов и особенностей работы указанных приложений. Озвучены обоснованные предложения по использованию их на практике.

Ключевые слова: мобильные приложения, информационная безопасность, протокол сети, мессенджер.

Гражданское общество в современном его понимании представляет собой информационное общество, которое не мыслит своего существования без использования передовых средств информационных технологий и связи. К последним относятся локальные и глобальные сети, IP-телефония, радио и сотовая связь. При этом все большую популярность приобретают мобильные приложения, позволяющие полноценно ощутить на себе все достоинство современных смартфонов, планшетов и иных мобильных устройств.

Под мобильным приложением будем понимать программное обеспечение, предназначенное для переносных и (или) мобильных устройств.

Большинство мобильных приложений предустановлены на самом устройстве или могут быть загружены на него из онлайн магазинов приложений, таких как, App Store, Google Play, Blackberry App – и других, бесплатно или за плату.

Изначально мобильные приложения использовались для быстрой проверки электронной почты, но высокий спрос привел к расширению области

их практического применений, таких как, например, игры для мобильных телефонов и GPS, общение, просмотр видео и пользование интернетом [1].

В ноябре 2013 года Facebook объявил о снижении количества ежедневных посетителей, особенно из числа молодежи. Фактически молодые люди, о которых шла речь, все еще являются пользователями сети, но значительно снизили интенсивность пользования. Произошедшее – знаковое заявление, поскольку эта демографическая группа отражает наступающие изменения.

Известно, что Facebook потерял значительное количество своих подписчиков после разоблачений американского агента Сноудена.

Поэтому современное общество все больше уделяет внимания информационной безопасности каналов связи и мобильным приложениям. В работе будет проведен анализ безопасности только мобильных приложений, таких как WhatsApp, Viber, Telegram, Imessage, как наиболее популярных в мире.

Когда мобильные приложения только появились в 2009 году, операторы мобильной связи отмечали снижение уровня своих доходов от СМС за счет телефонных мобильных соединений. А теперь приложения начинают представлять собой угрозу для социальных сетей. WhatsApp – самое популярное мобильное приложение по всему миру.

WhatsApp – мессенджер для смартфонов, позволяющий передавать текстовые сообщения, изображения, видео и аудио. Клиент работает на платформах Android, BlackBerry OS, BlackBerry 10, iOS, Series 40, Symbian (S60) и Windows Phone.

Компания WhatsApp Inc., создавшая мессенджер, основана Яном Кумом и Брайаном Эктоном в 2009 году и расположена в Маунтин-Вью, США.

Первый год использования бесплатен, затем взимается плата в размере около 66 рублей в год.

Протокол WhatsApp использует модифицированный протокол Extensible Messaging and Presence. Это расширяемый протокол обмена сообщениями и информацией о присутствии, ранее известный как Jabber (джэббер – «болтовня», «трёп», «тарабарщина») – открытый, основанный на XML, свободный для использования протокол для мгновенного обмена сообщениями и информацией о присутствии в режиме, близком к режиму реального времени.

При установке создаётся аккаунт на сервере s.whatsapp.net, использующий номер телефона в качестве имени пользователя (Jabber ID: [номер телефона]@s.whatsapp.net). Версия под Android автоматически использует в качестве пароля MD5-хеш от измененного идентификатора IMEI, а версия под iOS использует MD5-хеш от MAC-адреса.

Однако следует отметить моменты взлома Whatsapp и использование дыр в его системе шифрования [2].

В мае 2011 года было сообщено о дыре в безопасности, которая оставляла аккаунт пользователя WhatsApp открытым для перехвата сессии и пакетного анализа.

В сентябре 2011 года WhatsApp выпустили новую версию для iPhone, закрывшую дыру в безопасности, позволявшую отправлять поддельные сообщения и читать сообщения любого пользователя WhatsApp.

6 января 2012 года неизвестный хакер запустил сайт WhatsAppStatus.net, который позволял изменять статус произвольного пользователя WhatsApp, если известен его телефонный номер.

В мае 2012 года исследователи по безопасности отметили, что новая версия WhatsApp больше не отправляет сообщения открытым текстом, но впоследствии был описан взлом применённого метода шифрования.

15 августа 2012 года персонал поддержки WhatsApp утверждал, что сообщения шифруются в последних версиях для iOS и Android (но не для BlackBerry, Windows Phone и Symbian), без указания применяемого метода шифрования.

До августа 2012 года сообщения отправлялись без шифрования, что допускало атаку session hijacking.

С 15 августа 2012 по заявлению техподдержки WhatsApp сообщения шифруются в приложениях iOS и Android, однако метод шифрования не уточнялся

В данный момент whatsapp сейчас работает стабильно.

Telegram – бесплатный кроссплатформенный мессенджер для смартфонов и других устройств, позволяющий обмениваться текстовыми сообщениями и медиафайлами различных форматов. Авторы Павел и Николай Дуровы. Разработчики Telegram Messenger LLP/Telegram LLC

Сервис ориентирован на международный рынок, имеет мультиязычный интерфейс (английский, немецкий, испанский, итальянский, нидерландский, португальский и др.; русскоязычный интерфейс не реализован).

В системе используется проприетарная серверная часть, работающая на мощностях нескольких компаний США и Германии, финансируемых Павлом Дуровым в объеме порядка 12 млн долларов США ежегодно, и несколько клиентов с открытым исходным кодом

Аккаунты пользователей привязываются к телефонным номерам. При регистрации в сервисе и последующих авторизациях новых устройств, производится проверка телефонного номера через отправку SMS-сообщения с кодом (на некоторых ОС – перехватывается приложением) или телефонный вызов. Полученный код авторизует новое клиентское приложение для данного аккаунта.

Протокол для мессенджера Telegram был создан на базе MTProto, предполагающий использование нескольких протоколов шифрования.

При авторизации и аутентификации используются алгоритмы (RSA-2048, DH-2048). Для шифрования, при передаче сообщений протокола в сеть используют шифрование AES с ключом, известным клиенту и серверу. Также применяются криптографические хеш-суммы SHA-1 (Secure Hash Algorithm 1 – алгоритм криптографического хеширования) и MD5.

Безопасность от перехвата пересылаемых сообщений со стороны сервера Telegram обеспечивается лишь в режиме «секретных» чатов (*Secret Chats*), доступном с 8 октября 2013 года.

Этот режим реализует шифрование, при котором лишь отправитель и получатель обладают общим ключом (end-to-end шифрование), с применением алгоритма AES-256 в режиме *IGE* (Infinite Garble Extension) для пересылаемых сообщений [3]. В отличие от обычного режима, сообщения в секретных чатах не расшифровываются сервером, история переписки сохраняется лишь на тех двух устройствах, на которых был создан чат.

Следует отметить, что как такого взлома или использования данных пользователей в Telegram не было. За все время существования Telegram, его ни разу не взломали.

Разработчики даже провели конкурс на поиск уязвимости программы, где нужно было расшифровать личную переписку Павла с его братом Николаем через «секретные чаты»

Пользователь Хабрахабра спустя 3 месяца обнаружил уязвимость, в которой можно было провести MITM-атаку, только ему не удалось прочитать переписку, в итоге получил половину приза 100 000 \$.(вместо 200 000\$).

Viber – приложение VoIP для смартфонов, работающих на платфор-

мах Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone и компьютеров под управлением Windows, OS X и Linux.

Данное приложение интегрируется в адресную книгу и авторизуется по номеру телефона. Позволяет совершать бесплатные звонки через Wi-Fi и мобильные сети 3G и 4G между смартфонами с установленным Viber, а также передавать текстовые сообщения, картинки, видео- и аудиосообщения.

Viber использует закрытый проприетарный протокол. Данный SIP (Session Initiation Protocol – протокол установления сеанса) – протокол передачи данных, описывает способ установления и завершения пользовательского интернет-сеанса, включающий обмен мультимедийным содержимым (IP-телефония, видео- и аудио конференции, мгновенные сообщения).

Протокол демонстрирует, каким образом клиентское приложение может запросить начало соединения у другого, возможно, физически удалённого клиента, находящегося в той же сети, используя его уникальное имя. Протокол определяет способ согласования между клиентами об открытии каналов обмена на основе других протоколов, которые могут использоваться для непосредственной передачи информации.

Допускается добавление или удаление таких каналов в течение установленного сеанса, а также подключение и отключение дополнительных клиентов (то есть допускается участие в обмене более двух сторон – конференцсвязь). Протокол также определяет порядок завершения сеанса.

Попыток взлома Viber не наблюдалось вовремя эксперимента.

Авторы считают, что в данной работе новым является анализ и состояние информационной безопасности мобильных приложений типа WhatsApp, Telegram и Viber, а также определены периоды взлома данных приложений.

Литература

1. Мацыкин С.В., Рудько А.С., Осипов В.В. Особенности работы сверхширокополосных импульсных передатчиков телекоммуникационных систем в условиях частотных ограничений, принятых на территории РФ// Научные труды «Вестник МАТИ», – 2013. – Вып. 20 (95). – С. 210–217.

2. Андрашитов Д.С., Костоготов А.А., Дерябкин И.В., Кузнецов А.А., Лазаренко С.В. Итеративные регуляризованные алгоритмы обработки измерительной информации// Вестник компьютерных и информационных технологий, – 2010, – № 11, – С. 3–9.

3. Андрашитов Д.С., Дерябкин И.В., Костоглотов А.А., Кузнецов А.А., Лазаренко С.В., Чеботарев А.В. Пат. РФ, рег. № 2436228 от 21.04.2010 г. Цифровой интеллектуальный многокаскадный фильтр.

Andrahitov D.S., Iosebashvili Levani, Tsedilkin Iia

INFORMATION SECURITY MOBILE APPLICATIONS

The article presents an analysis of the state of information security, and mobile applications such as WhatsApp, Telegram and Viber. A comparison of protocols and features the work of these applications. narration reasonable proposals to use them in practice.

Keywords: mobile applications, information security, network protocol instant messenger.

УДК 62.50

Андрашитов Н.С.,

студент,

ФГБОУ ВПО «МГУТУ им. К.Г. Разумовского», г. Ростов-на-Дону

СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ ДИНАМИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ С КОНЕЧНЫМ СОСТОЯНИЕМ

В работе рассматривается актуальная проблема терминального управления объектами с конечным состоянием. Проведен анализ существующих решений практического применения синтезированных алгоритмов управления динамическими системами и представлена структурная схема наиболее эффективного в плане точности устройства управления. Эффективность подтверждается математически моделированием в среде MathCad.

Ключевые слова: динамическая система, математическое моделирование, конечное состояние, оптимальное управление.

Предлагаемый способ относится к области машиностроения и может быть применим в системах управления различными динамическими системами, к примеру, в приборостроении, в задачах обработки измерительной информации и устройствах ее осуществления, в радиолокации.

Известны различные способы управления динамическими системами, основанные на введении обратных связей по переменным состояниям в форме некоторой системы управления.

Существенное развитие получили методы синтеза обратных связей в рамках теории оптимального управления. Они основываются, как правило,

на принципе максимума Л.С. Понтрягина или методе динамического программирования Р. Беллмана. Однако применение принципа максимума Л.С. Понтрягина связано со сложностями вычислительного характера и приводит к программам оптимального управления. Для решения задачи синтеза требуются дополнительные исследования, связанные с построением поверхности переключения. При этом часто не удается получить аналитического решения в форме закона управления. Найти конструктивное решение на основе метода динамического программирования в связи с огромной мощностью множеств также, как правило, не представляется возможным.

В результате широкое практическое распространение в промышленных системах управления нашли различные квазиоптимальные методы. Но в силу приближенности их использование не всегда позволяет достичь требуемой точности управления.

Повысить точность позволит разработанный способ управления динамическими системами с конечным состоянием и устройством на его основе.

Современные автоматизированные системы управления представляют собой динамические системы, подавляющее большинство которых относятся к лагранжевым и описываются дифференциальными уравнениями первого порядка

$$\frac{d\bar{x}}{dt} = f(\bar{x}, \bar{u}), \quad \bar{x}(0) = \bar{x}^0, \quad (1)$$

где $\bar{x} = \bar{x}(t)$ – вектор состояния,

$f(\bar{x}, \bar{u})$ – переходная функция, $\bar{u} = \bar{u}(t)$ – вектор управлений.

Уравнение (1) получают путем приведения к форме Коши дифференциального уравнения Лагранжа второго рода

$$\frac{d}{dt} \left(\frac{\partial T}{\partial \dot{q}_s} \right) - \frac{\partial T}{\partial q_s} = Q_s, \quad s = \overline{1, n}, \quad (2)$$

где $q_s(t), \dot{q}_s(t), s = \overline{1, n}$ – обобщенные фазовые координаты, $T = T(\bar{q}, \dot{\bar{q}})$ – кинетическая энергия системы,

$Q_s(\bar{q}, \dot{\bar{q}}, \bar{u})$ – обобщенная сила, соответствующая обобщенной координате q_s .

Уравнение (2) является выражением вариационного принципа Гамильтона – Остроградского, согласно которому выполняется равенство нулю элементарного значения [1]

$$\delta R = \int_{t_0}^{t_1} (\delta T + \delta A) = 0 \quad (3)$$

интеграла действия

$$R = \int_{t_0}^{t_1} (T + A) dt, \quad (4)$$

где $A = \int_{q_s(t_0)}^{q_s(t_1)} \sum_{s=1}^n Q_s(\bar{u}, \bar{q}, \dot{\bar{q}}) dq_s$ – работа обобщенных сил; а вектор управления

выбирается из некоторой допустимой области измеримых и ограниченных управлений \bar{G}_u

$$\bar{u} \in \bar{G}_u. \quad (5)$$

Уравнение наблюдения имеет вид

$$\bar{Y}(t) = \bar{H}(\bar{q}, t) + \bar{\xi}(t), \quad (6)$$

где $\bar{H} = \bar{H}(\cdot) \in R^n$ – известная вектор – функция,

$\bar{\xi} = \bar{\xi}(t) \in R^n$ – вектор случайных воздействий на канал наблюдения с известной интенсивностью.

В пространстве наблюдений введем целевой функционал

$$J_1 = \frac{1}{2} \int_{t_0}^{t_1} [\bar{Y}(t) - \bar{H}(\hat{\bar{q}}, t)]^T \mathbf{R}_\xi^{-1} [\bar{Y}(t) - \bar{H}(\hat{\bar{q}}, t)] dt = \int_{t_0}^{t_1} F(\bar{q}, \dot{\bar{q}}) dt, \quad (7)$$

где $\mathbf{R}_\xi \in R^{n \times n}$ – диагональная весовая матрица, характеризующая интенсивность помех в канале наблюдений,

t – знак транспонирования.

Имеет место следующая формулировка обратной задачи динамики: определить вектор обобщенных сил \bar{Q} как функцию обобщенных координат и обобщенных скоростей $(\bar{q}, \dot{\bar{q}}) \in R^{2n}$ и соответствующую ему траекторию $\bar{q}(t) \in R^n$, обеспечивающие минимум целевого функционала (7) при условии (3) и ограничениях на управление (5).

Решение поставленной задачи (1)–(7) представлено в [2], которое для задачи синтеза фильтра сопровождения маневрирующей цели [3] имеет вид

$$\ddot{R} = \lambda^{-1} \cdot |X| \cdot \text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right], \quad (8)$$

где X – обобщенная сила, соответствующая Q_s в (2);

R – обобщённая координата положения объекта в пространстве;
 λ, β – неопределённый множитель Лагранжа;
 L – кинетическая энергия.

Устройство, реализующее способ управления по закону (8) работает следующим образом (рисунок 1).

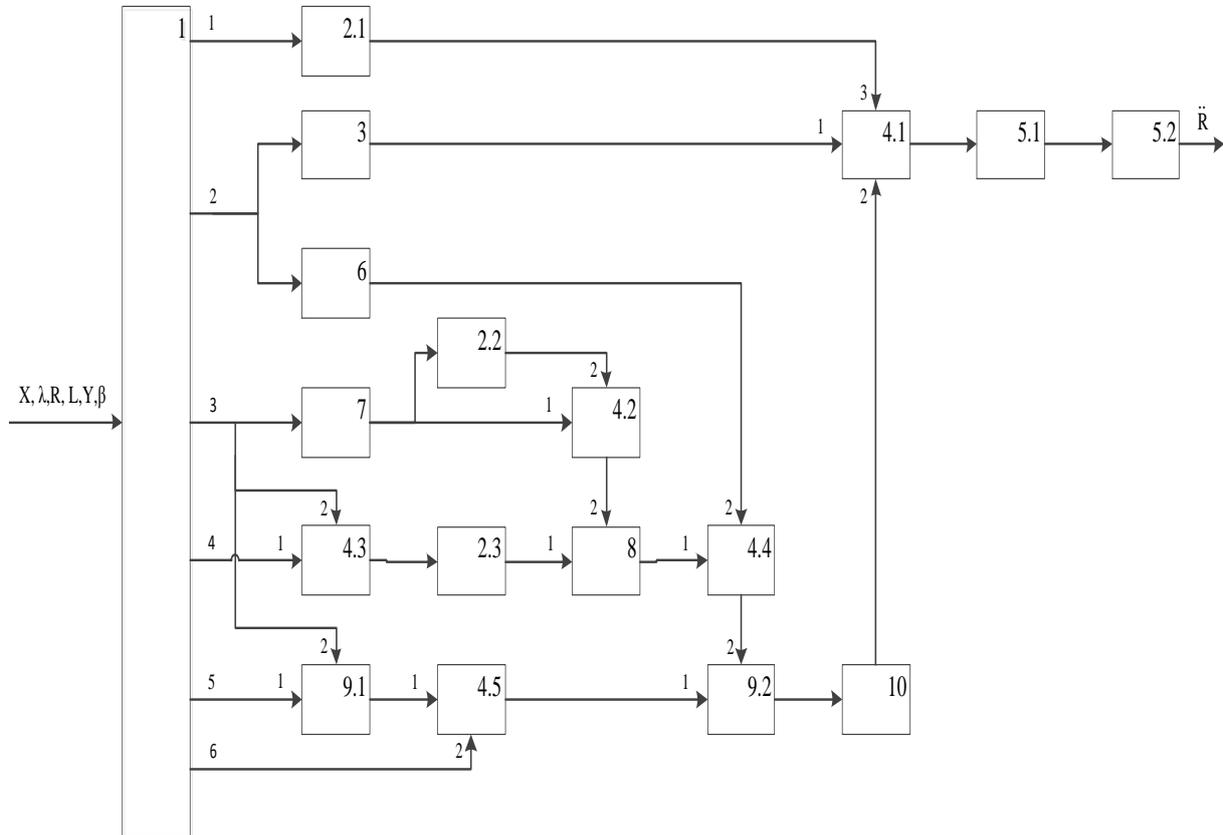


Рисунок 1 – Устройство управления объектом со свободным выбором поведения

В исходном состоянии на блок 1 хранения констант поступают значения наблюдаемых величин, значение X первого выхода блока 1 хранения констант поступает на вход первого блока 2.1 формирования модуля $|X|$, значение $|X|$ выхода первого блока 2.1 формирования модуля поступает на первый вход первого блока 4.1 формирования произведения $\lambda^{-1} \cdot |X| \cdot \text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$; значение λ второго выхода блока 1 хранения констант поступает на вход блока 3 возведения числа в степень (-1) , значение λ^{-1} блока 3 возведения числа в степень (-1) поступает на второй вход первого блока 4.1 формирования произведения $\lambda^{-1} \cdot |X| \cdot \text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$;

значение λ второго выхода блока 1 хранения констант поступает на вход блока 6 формирования отрицательного значения числа $-\lambda$, Значение $-\lambda$ выхода блока 6 формирования отрицательного значения числа поступает на первый вход четвертого блока 4.4 формирования произведения $-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|}$; значение R третьего выхода блока 1 хранения констант поступает на вход блока 7 формирования производной \dot{R} , значение \dot{R} выхода блока 7 формирования производной поступает на вход второго блока 2.2 формирования модуля $|\dot{R}|$, значение $|\dot{R}|$ выхода второго блока 2.2 формирования модуля поступает на первый вход второго блока 4.2 формирования произведения $|\dot{R}| \cdot \dot{R}$, значение $|\dot{R}| \cdot \dot{R}$ выхода второго блока 4.2 формирования произведения поступает на первый вход блока 8 формирования деления $\frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|}$; значение \dot{R} выхода блока 7 формирования производной поступает на второй вход второго блока 4.2 формирования произведения $|\dot{R}| \cdot \dot{R}$; значение R третьего выхода блока 1 хранения констант поступает на первый вход третьего блок 4.3 формирования произведения $L \cdot R$; значение L четвертого выхода блока 1 хранения констант поступает на второй вход третьего блока 4.3 формирования произведения $L \cdot R$, значение $L \cdot R$ выхода третьего блока 4.3 формирования произведения поступает на вход третьего блока 2.3 формирования модуля $|L \cdot R|$, значение $|L \cdot R|$ выхода третьего блока 2.3 формирования модуля поступает на второй вход блока 8 формирования деления $\frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|}$, значение $\frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|}$ выхода блока 8 формирования деления поступает на второй вход четвертого блока 4.4 формирования произведения $-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|}$, значение $-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|}$ выхода четвертого блока 4.4 формирования произведения поступает на первый вход второго блока 9.2 формирования разности $-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R)$; значение R третьего выхода блока 1 хранения констант поступает на первый вход первого блока 9.1 формирования разности $(Y - R)$; значение Y пятого выхода блока 1 хранения констант направлен на второй вход первого блока 9.1 формирования разности $(Y - R)$, значение $(Y - R)$ выхода блока 9.1 формирования разности направлен на первый вход пятого блока 4.5 формирования произведения $\beta \cdot (Y - R)$; значение β шестого выхода блока 1 хранения констант направлен на второй вход пятого блока 4.5 формирования произведения $\beta \cdot (Y - R)$, значение $\beta \cdot (Y - R)$ выхода пятого блока 4.5 формирования

произведения направлен на второй вход второго блока 9.2 формирования разности $-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R)$, значение $-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R)$ выхода блока 9.2 формирования разности направлен на вход блока 10 формирования знака числа $\text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$, значение $\text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$ выхода блока 10 формирования знака числа направлен на третий вход первого блока 4.1 формирования произведения $\lambda^{-1} \cdot |X| \cdot \text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$, значение $\lambda^{-1} \cdot |X| \cdot \text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$ выхода блока 4.1 формирования произведения направлен на вход первого блока 5.1 формирования интегрирования $\int \lambda^{-1} \cdot |X| \cdot \text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$, значение $\int \lambda^{-1} \cdot |X| \cdot \text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$ выхода первого блока 5.1 формирования интегрирования направлен на вход второго блока 5.2 формирования интегрирования $\iint \lambda^{-1} \cdot |X| \cdot \text{sign} \left[-\lambda \cdot \frac{|\dot{R}| \cdot \dot{R}}{|L \cdot R|} - \beta \cdot (Y - R) \right]$.

Данное устройство позволяет повысить точность оценивания и снизить вычислительную сложность алгоритма управления маневрирующим объектом. Указанный технический результат достигается за счет рассмотрения задачи управления объектом со свободным выбором поведения с точки зрения обратной задачи динамики и применении для ее решения математического метода, позволяющего синтезировать оптимальный закон сопровождения нелинейной динамической системой [4].

Изобретение может быть выполнено в форме электронной схемы. При этом техническая и экономическая эффективность устройства управления объектом со свободным выбором поведения зависит от элементной базы, реализующей электронную схему управления и от возможности заменить им при решении функциональных задач другие устройства автоматических и автоматизированных систем управления, более дорогих в использовании.

Представленный способ и устройство на его основе частично исследованы с помощью интегрированного пакета математического программирования MathCad в [4].

Автор считает, что в данной статье новым является способ управления лагранжевыми системами на основе обратной связи (8), который более

универсальный по сравнению с классическими методами оптимизации и характеризуется высокой точностью по сравнению с прототипами.

Литература

1. Лурье А. И. Аналитическая механика. – М.: Государственное издательство физико-математической литературы, 1961. – 453 с.
2. Андрашитов Д.С., Дерябкин И.В., Костоглотов А.А., Лазаренко С.В., Ценных Б.М. Универсальный метод синтеза оптимальных управлений нелинейными Лагранжевыми динамическими системами, статья// Инженерный вестник Дона, 2014, №1. <http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n1y2014/2251>.
3. Андрашитов Д.С., Залесков С.А. Патент РФ, рег. № 2555234 от 04.06.2015. Устройство управления объектом со свободным выбором поведения.
4. Андрашитов Д.С., Костоглотов А.А., Костоглотов А.И., Лазаренко С.В. Совмещенный синтез параметрического управления при стабилизации динамических объектов// Нелинейный мир. – № 11, т.10, – 2012. – С. 810–819.

Andrashitov N.S.

METHOD OF DYNAMICAL SYSTEM WITH FINAL STATE

This paper considers the actual problem of terminal control objects with the final state. The analysis of the existing solutions of practical application of the synthesized control algorithms and dynamic systems is a block diagram of the most effective in terms of the accuracy of the control unit. Efficiency confirmed by mathematical modeling in MathCad.

Keywords: dynamic systems, mathematical modeling, finite state optimal control.

Белов П.Ю.,

кандидат технических наук,
доцент кафедры математики и информатики
beliypasha@yandex.ru,

Зотов Г.А.,

студент
gregzotov2015@gmail.com,

Нефедов Е.Н.,

студент,
morkovkin865@gmail.com,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ОРГАНИЗАЦИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО «ПОСТИНГА» – «ЛЕНИВЫЙ ПОСТИНГ»

В статье изложена методика, позволяющая автоматизировать создание «постов» с использованием страниц других пользователей, «репостов» и фильтров.

Ключевые слова: «пост», социальная сеть, информационные войны, фрактал, пульсация.

Последнее время среди широких масс населения различных возрастов, интересов, родов деятельности получило широкую популярность использование социальных сетей. Люди стали использовать такого рода интернет-ресурсы при общении во всех сферах деятельности. Это и служебная переписка, и общение с друзьями и родными, а даже некоторые преступные виды деятельности.

Одной из социальных сетей имеющих большую популярность в России является ресурс – vk.com.

Сейчас группы на сайте vk.com обладают функционалом «Отложенного постинга». Т.е. при создании записей от лица группы, имеется возможность поставить таймер на публикацию подготовленного «поста». Применение данной функции позволяет сильно упростить администрирование сообществ. Но очевидным является недостаток заключающийся в больших временных затратах, к тому же потраченное время не всегда используется эффективно.

Современные исследования [5, 11] социальных сетей показали, что для создания одного «поста» человеку в среднем требуется 3–4 минуты. Это время расходуется на поиск изображения, формулирование описания, добавление аудио или видео и т.д.

Как показывает практика, активный пользователь социальной сети делает в среднем 30–40 «постов», с учетом времени на один «пост» возникают большие временные издержки.

Это очевидно потребует дополнительных трудовых ресурсов, так как пользователи обычно используют социальные сети в рабочее время и не всегда в интересах работодателя.

Идея, изложенная в данной статье, возникла при реализации необходимости запланировать «посты» в рабочую группу численностью около 300 000 человек.

Для автоматизации процесса создания «постов» предлагается использовать программные средства.

Появление большого количества функций и методов API при работе с vk.com, а также подробного описания их использования позволяет проводить интегрирование приложений с vk.com.

Использование многочисленными сторонними приложениями данной социальной сети говорит о наличии в составе функций API, пригодных для реализации автоматизированного «постинга». Примерами таких функций являются функции по отправке «поста», загрузке картинки и т.д.

На первоначальном этапе работы, разработанное приложение, аккумулирует в созданную специально для этого базу данных, сообщения и ссылки на изображения, которые подгружаются из сторонних групп с похожей тематикой.

В итоге разработанное приложение, может генерировать случайным образом «посты».

На этапе тестирования и отладки было выявлено множество проблем из разряда «фраза не подходит к картинке», «фраза или картинка много раз повторяется». Протестировав на группе, которая была создана для другого контакта, было выявлено, 7–8% таких повторений.

Дальнейшее изучение описания функций API позволило доработать приложение, добавив ему возможность брать «пост» целиком из сторонней группы и «постить» в ту, под которую запущено приложение.

После этого была решена задача по игнорированию рекламы из «выдачи», посредством использования регулярных выражений на ссылки, а также реализована возможность «закидывать посты» в отложенные без привязки к базе данных.

С описанным набором функций приложение работало около 2 недель в автоматическом режиме. В группу начался прирост пользователей.

Для дальнейшего увеличения активности аудитории, проведено повышение качества «постов», посредством анализа «репостов» и «лайков», которые программа собиралась заимствовать. Также для реализации этой цели была проведена соответствующая настройка фильтров на отдельные поля в «выдаче».

С целью учета уже заимствованных «постов» реализовано накопление идентификаторов в «мапинг».

Еще одной особенностью предложенного подхода является возможность по преодолению ограничения количества «постов» для аккаунта. Эта функция реализована в виде отдельной программы, работа которой основана на «помощи друзей». Данная программа предлагается знакомым как «Приложение по просмотру посещений друзей страницы социальной сети». «Друзья», в свою очередь, получают просьбу зарегистрироваться и выслать свои «токены».

В итоге непродолжительного тестирования появилось 10 человек, которые кидали «посты» в группу, через отложенный «постинг», даже не подозревая об этом.

Тем не менее, применение программных средств, из-за их большей производительности в отличие от типичного пользователя, в момент создания «постов» для многочисленной группы вызовет лавинообразное повышение трафика и как следствие пульсации. Пульсации, как показывают последние исследования [1, 6, 7, 8, 9, 10] приводят к появлению фрактальности и оказывают негативное влияние на обеспечение требуемого качества обслуживания (QoS) сетевыми устройствами. Для компенсаций возможных негативных последствий применения автоматизации при создании «постов» целесообразно использовать средства борьбы с перегрузками в узлах коммутации способных адекватно реагировать на фрактальный трафик [2, 3, 4].

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

1. Предложен подход к автоматизации «постинга».

2. Преодолено ограничение на максимальное количество «постов».
3. Показана возможность использования чужих страниц для решения специфических задач. Данные задачи не всегда могут носить мирный характер.
4. Применение разработанных в рамках изложенного подхода программ, может проводиться для реализации атак на серверы недружественных государств, ведения информационных войн, автоматизации работы рекламных агентств и т.д.

Литература

1. Андрашитов Д.С., Астола Я.Т., Безуглов Д.А., Безуглов Ю.Д., Воронин В.В., Егиазарян К.О., Зеленский А.А., Костоглотов А.А., Костоглотов А.И., Лазаренко С.В., Маков С.В., Марчук В.И., Молчанов П.А., Приходченко В.А., Сизякин Р.А., Тимофеев Д.В., Тоцкий А.В., Франц В.А., Ценных Б.М., Швидченко С.А. и др. Практические аспекты обработки сигналов в телекоммуникационных системах. Коллективная монография. – Ростов-на-Дону, 2013.
2. Белов П.Ю. Комплекс алгоритмов повышения качества обслуживания мультифрактального трафика (КАПКОМТ). Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2015610612 от 30.01.2015.
3. Белов П.Ю., Белов К.Ю., Полоус А.И., Клименко В.В. Программа анализа фрактальности реального информационного трафика (ПАФРИТ). Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2014613976 от 14.04.2014.
4. Белов П.Ю., Полоус А.И., Микрюков А.А., Ткач Р.В. Комплекс мультифрактальной оптимизации параметров сетевых устройств СПД (КМОПСУ СПД). Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2015611592 от 30.01.2015.
5. Ефимов Е.Г. Социальные интернет-сети (методология и практика исследования) – Волгоградское научное издательство, 2015 г.
6. Зайцев М.А., Попов А.М., Жулего В.А. Проблемы использования геоинформационных систем в интересах проведения операций на стратегических направлениях. Стратегическая стабильность. – 2015. – № 3 (72). – С. 54–57.
7. Зайцев М.А., Чурусова О.С. Анализ проблем использования геоинформационных систем в интересах исследования стратегических направ-

лений. В сборнике: Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон материалы XI Международной научной конференции. – 2015. – С. 466–472.

8. Костоготов А.А., Андрашитов Д.С., Оруджева А.А., Дерябкин И.В. Оценка индекса трендового прогнозирования на основе итерационной регуляризации. Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2011. – № 169. – С. 26–32.

9. Полоус А.И., Микрюков А.А., Белов П.Ю. Мультифрактальное профилирование трафика при обеспечении качества обслуживания СПД СН. – Сборник материалов 27-й всероссийской научно-практической конференции Краснодар – пос. Терскол, «Передача, обработка, отображение информации», 2014 г.

10. Полоус А.И., Микрюков А.А., Волков А.Е., Никакошин И.В. Оптимизация параметров узлов коммутации СПД на этапе проектирования с учётом сингулярности сетевых процессов. Передача, обработка, отображение информации. Сборник материалов юбилейной 25 Всероссийской научно-практической конференции. г. Сочи, октябрь 2014 г.

11. Сазанов В.М. Социальные сети – публичная сфера. – Москва, 2012.

Belov P.Y., Zotov G.A., Nefedov E.N.

ORGANIZATIONS AUTOMATE "POSTING" – "LAZY POSTING"

The article describes a technique that allows you to automate the creation of "posts" with pages of other users, "repost" and filters.

Keywords: the "post", a social network, information warfare, fractal ripple.

Белов П.Ю.,

кандидат технических наук,
доцент кафедры математики и информатики,
beliypasha@yandex.ru,

Сугак А.В.

студент,
as@quizart.ru,

Горбунов Д.И.,

студент,
as@quizart.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ОБУЧАЮЩИЕ ОН-ЛАЙН ИГРЫ – ТРЕНАЖЕРЫ ДЛЯ БИЗНЕСА

Статья посвящена вопросу обучения персонала посредством игровых тренажеров. Авторы раскрывают задачи, формы и виды обучающих тренажеров. В статье проведен анализ достоинств и недостатков новой модели обучения сотрудников – вовлеченность и результативность.

Ключевые слова: тренажеры для бизнеса, обучающие он-лайн игры, геймификация, обучение персонала.

Геймификацию, под которой понимается применение игровых механизмов (рейтингов, очков, бейджей, пр.) в неигровой сфере, например: бизнесе, финансах и т.д. – в последние несколько лет активно внедряют у себя многие российские компании для взаимодействия с клиентами, партнерами и сотрудниками [1, 2]. И банки в этом тренде не выглядят исключением.

Условно геймификацию в банках, как и в любых других компаниях, можно разделить на два основных направления: внешнюю, эффект от внедрения которой направлен на клиентов, и внутреннюю – направленную на своих сотрудников.

Ставшие обыденной банковской практикой программы лояльности, представляют собой внешнюю геймификацию в чистом виде. Баллы, бонусы, статусы, доступы к новым сервисам, призы и рейтинги – элементы геймификации, использовавшиеся банками для вовлечения и удержания клиентов задолго до того, как этот термин стал популярным.

Вводные обучающие курсы, созданные в виде простых игр, системы нематериальной мотивации, в которых используется виртуальная валюта (хомяки, пряники, пр.) – это примеры внутренней геймификации, уже апробированные (и крайне успешно) крупными российскими банками. Но особое внимание привлекают недавно вышедшие на рынок виртуальные тренажеры (или «Serious games»), воссоздающие в игре реальные банковские процессы, одновременно диагностирующие и обучающие игроков (сотрудников).

Ключевая особенность виртуальных тренажеров, отличающая их от стандартных обучающих программ [3, 4, 5] – это подсознательное восприятие результатов игры, как практического опыта. Очевидно, что мы лучше всего запоминаем те ошибки, которые совершаем сами и доверяем больше тем результатам, которые получили в ходе своих собственных «экспериментов». Благодаря возможностям моделировать любые ситуации или сценарии и наглядно показать игроку, к чему приведет то или иное его поведение, обучаемый за несколько дней приобретает огромный практический опыт, на получение которого в реальной жизни требуются годы.

Чем реалистичнее и детальнее реализован тренажер, тем выше вероятность того, что полученные в игровом мире результаты «осядут» в памяти игрока как часть его жизненного опыта. Про зашкаливающую вовлеченность сотрудников в подобный процесс обучения можно даже не рассказывать.

Представим на конкретном примере, что способен сделать виртуальный тренажер для проекта, через который проходят многие банки – обучение сотрудников и руководителей офисов управлением продажами. Мало кто анализировал, сколько стоит армия проектных команд консультантов, коучеров, кураторов, сотрудников обучающих центров, проектных менеджеров и прочих персонажей, курсирующих с агитационными компаниями по точкам продаж.

Особенно вопрос стоимости актуален для федеральных банков, насчитывающих сотни точек и тысячи сотрудников. Помимо расходов на внедрение требуется постоянный бюджет на поддержку выработанных компетенций и обучение новых сотрудников. Способен ли виртуальный тренажер заменить стандартные инструменты внедрения, одновременно повысив качество обучения и в разы снизив расходы?

Все зависит от того, насколько детально сделан продукт, действительно ли он моделирует схожие с реальностью ситуации, предоставляет моментальную и качественную обратную связь, формирует у сотрудника необходимые модели поведения и вовлекает в непрерывный процесс обучения.

Однако, сама по себе реалистичная графика или использование «эльфов 15 уровня» не только не гарантирует успех проекта, но и может привести к противоположному результату – отвлечению игроков от его целей, быстрой потере интереса и недоверию к виртуальному наставнику. Вот почему критически важной характеристикой хорошего тренажера является баланс между так называемым «фаном» – способностью увлекать и мотивировать пользователей на работу с программой и серьезной проработкой сценариев игры.

Свежим примером успешного использования виртуальных тренажеров является внедрение в банке из числа ТОП-20 программы по подбору персонала, в которой игроку отводится роль управляющего банковским офисом. Менеджерам банка было предложено пройти обучение на тренажере Quizart HR, чтобы развить навыки проведения собеседований и выбора кандидатов, соответствующих профилю вакансии. В первый день тестового использования тренажера обучение на своих рабочих местах прошло более 100 управленцев. Все обучение длилось 2,5 месяца. В результате, средняя продуктивность сотрудников, принятых за это время на работу, увеличилась на 27% по сравнению с историческим значением за аналогичный период. Текучка кадров среди принятых на работу сотрудников при этом сократилась более чем на 21%.

Другой интересный кейс использования тренажеров в банках – запуск пилота, в котором сотрудники нескольких офисов крупного российского банка (ТОП 5) обучались управлению кредитными рисками. По предварительной оценке всего за первые 1,5 месяца работы с продуктом количество технических отказов по кредитам в пилотной группе снизилось на 40%, а Approval Rate (процент одобрения) по потребительским кредитам вырос более, чем на 10%.

В целом, на рынке «геймифицированных продуктов» для банков уже появились тренажеры, направленные на развитие навыков руководителей, управление временем, проектами, повышение качества работы с клиентами. Мы уверены, что их внедрение лишь вопрос времени.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

1. Проведен анализ современных педагогических технологий используемых при подготовке кадров для банковской сферы.
2. Проведено статистическое исследование использования виртуальных тренажеров.
3. Получены статистические характеристики эффективности использования виртуальных тренажеров.
4. Предложены рекомендации по направлениям и порядку внедрения образовательных технологий основанных на использование тренажеров.

Литература

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. «Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов». – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
2. Байденко В.И. «Компетенция в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). Высшее образование в России», 2004.
3. Бондаренко Т.Н., Латкин А.П. «Роль практико-ориентированного подхода в учебном процессе ВУЗа».
4. Кубова Р.М., Афанасьев Ю.И. Комплексный подход к обучению навыкам математического моделирования. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 1082.
5. Хуторской А.В. «Педагогическая инноватика», 2008.

Belov P.Y., Sugak A.V., Gorbunov D.I.

TRAINING GAMES ONLINE – FITNESS FOR BUSINESS

The article focuses on training through gaming simulators. The authors disclose the problem, shapes and types of training simulators. The article analyzes the advantages and disadvantages of a new model of teaching staff – the involvement and effectiveness.

Keywords: fitness equipment business, educational online games, gamification, training.

Белов П.Ю.,

кандидат технических наук,

доцент кафедры математики и информатики,

beliypasha@yandex.ru,

Чурусова О.С.,

студент,

aconita666@yandex.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва,

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ

В данной статье освещены вопросы посвященные исследованию возможностей использования современных технологий в педагогике и их возможного влиянию на подготовку специалистов в высшем учебном заведении в соответствии с требованиями предъявляемыми к компетенциям.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, компетентностный подход, образовательный процесс, специалист, высшее учебное заведение.

Как известно [1, 2] интеллектуальный потенциал общества играет очень важную роль в освоении мирового пространства. Ключевым элементом этого процесса является совершенствование сферы науки и образования. В связи с этим реформирование экономической сферы России последнее время сопровождается модернизацией системы высшего профессионального образования. Данный процесс преследует цель по достижению качественного соответствия экономики перспективам развития Российского государства. Главными приоритетами проводимого реформирования является повышение качества, доступности и эффективности образования [1].

Приоритетными направлениями образовательной платформы России на сегодняшний день являются вопросы, касающиеся организации образовательного процесса, методов, форм, способов и средств обучения, подготовки высококлассных специалистов, качества преподавания образовательных дисциплин, повышения культурного потенциала высших учебных заведений. В связи с этим широкое распространение в Российском образовании на сегодняшний день получают нетрадиционные для него формы обучения и контроля эффективности, знаменующие своим приходом кри-

терии смены образовательной парадигмы [2]. При этом особое внимание в формировании нового государственного образовательного стандарта третьего поколения уделяется компетенциям, как качественному синониму понятия профессионализма во всех его формах. Так же к компетенциям относят способности обучаемых применять знания, умения и личностные качества, для успешной профессиональной деятельности. В соответствии с этим приоритетные позиции занимают такие личностные качества как владение информационными технологиями, социальная активность, свободная ориентация в социуме, толерантность, высокая мобильность и способность непрерывного следования образовательным маршрутом в течение всего жизненного цикла человека. Официальное вхождение системы образования Российской в рамки Болонских реформ выводит проблему обеспечения качества и управления качеством на первое место в модернизации высшего образования.

Чтобы ответить на вопрос о том, какими возможностями должны обладать технологии, позволяющие достичь требований к выпускнику, заявленных в стандарте, было проведено исследование деятельности студентов. Результаты показали, что для повышения качества овладения компетенциями необходимо проводить работу по повышению организации самостоятельной деятельности студентов в процессе освоения будущей профессии, а так же по активному включению студентов в разнообразные виды деятельности (творческому развитию и исследовательскому интересу).

Педагогическую технологию принято определять как [3, 4]:

- совокупность приёмов – область педагогического знания, отражающего характеристики глубинных процессов педагогической деятельности, особенности их взаимодействия, управление которыми обеспечивает необходимую эффективность учебно-воспитательного процесса;

- совокупность форм, методов, приёмов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса;

- совокупность способов организации учебно-познавательного процесса или последовательность определённых действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учителя и направленных на достижение поставленных целей (технологическая цепочка).

В связи с этим в современных условиях реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) наибольшую популярность приобретают следующие технологии:

- информационно-коммуникационная технология;
- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология развивающего обучения;
- здоровьесберегающие технологии;
- технология проблемного обучения;
- игровые технологии;
- модульная технология;
- технология мастерских;
- кейс-технология;
- технология интегрированного обучения;
- педагогика сотрудничества;
- технологии уровневой дифференциации;
- групповые технологии;
- традиционные технологии (классно-урочная система);

Результаты современных исследований позволяют сделать вывод о том что, основные приоритетные технологии в образовании ориентированы на развитие компетентностей. К ним можно отнести

- практико-ориентированное модульное обучение;
- обучение посредством кейсов (пакета ситуаций для принятия решений).

Более подробное рассмотрение данных технологий позволяет выделить следующие основные направления.

Практико-ориентированное модульное обучение

К данным образовательным технологиям можно отнести интерактивное обучение, контекстно-компетентностное обучение, модульное обучение, саморегулируемые учения.

Построение процесса практико-ориентированного обучения на базе данных технологий позволяет максимально приблизить содержание учебных дисциплин студентов к их будущей профессиональной деятельности, дает возможность организовывать целостный учебный процесс, а также помогает синтезировать условия для целенаправленного формирования конкурентоспособности будущих профессионалов.

Обществу нужна личность, способная решать нестандартные задачи в нестандартно сложившихся ситуациях, способная саморазвиваться, самообразовываться, способная успешно позиционировать себя на современ-

ном рынке труда, ориентированная на приоритеты относящиеся к социально-значимым.

Таким образом, реализация данного практико-ориентированного подхода будет способствовать совершенствованию существующих образовательных программ и технологий. Что в свою очередь приведет к созданию условий для подготовки работников отраслевых и региональных рынков услуг, обладающих качественно новым уровнем профессиональных компетенций и готовых к профессиональной деятельности в современных условиях.

Необходимо также отметить, что практико-ориентированный подход может быть направлен, в том числе, на решение задач совершенствования регионального образовательного пространства. Образовательные пространства российских регионов имеют существенные отличия друг от друга, что предопределено естественными различиями территорий в географическом положении, климате, уровне и направленности развития экономики, состоянии финансов, ресурсном обеспечении, расселении и занятиях населения, его национальным и религиозным составом и т.д. Несмотря на приведенные отличия в темпе и глубине развития образовательных пространств регионов, с точки зрения рассматриваемого подхода можно выявить общие приоритетные направления интеграционных процессов на региональных рынках труда и образовательных услуг. В числе которых:

- повышение спроса со стороны регионального бизнеса, производства и управления на кадры высокой квалификации;

- увеличение количества специальностей и квалификаций различного уровня, требуемых региональными рынками услуг;

- повышение спроса отраслевых и региональных рынков услуг на специальности, ранее относившиеся к ряду «элитарных» (международные отношения и торговля, банковское дело, государственное и муниципальное управление и т.д.);

- «образовательный бум», охвативший значительную часть населения регионов и позиционирующий высшее образование как массовое и общедоступное.

Обучение посредством кейсов

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного ана-

лиза, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов).

Метод конкретных ситуаций (метод case-study) относится к неигровым имитационным активным методам обучения.

Непосредственная цель метода case-study – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Проблема внедрения метода case-study в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

- вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса.

В настоящее время активные методы обучения, в том числе метод case-study, достаточно широко применяются при подготовке экономических кадров в ряде ведущих экономических вузов России. Использование метода case-study в обучении студентов экономических специальностей позволяет повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам, улучшить понимание экономических законов, способствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков принятия решений. Отличительной особенностью метода case-study является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Созданный как метод изучения экономических дисциплин, в настоящее время метод case-study нашел широкое распространение в изучении медицины, юриспруденции и других наук.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

1. Проведен анализ современных педагогических технологий.
2. Выделены ведущие функции инновационного обучения:
 - а) интенсивное развитие личности студента и педагога;
 - б) демократизацию их совместной деятельности и общения;
 - в) гуманизацию учебно-воспитательного процесса;
 - г) ориентацию на творческое преподавание, активное обучение и инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала;
 - д) модернизацию средств, методов, технологий обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала [3, 4, 5].

Литература

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. «Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов». – Ростов-н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
2. Байденко В.И. «Компетенция в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). Высшее образование в России», 2004.
3. Бондаренко Т.Н., Латкин А.П. «Роль практико-ориентированного подхода в учебном процессе ВУЗа».
4. Кубова Р.М., Афанасьев Ю.И. Комплексный подход к обучению навыкам математического моделирования. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 1082.
5. Хуторской А.В. «Педагогическая инноватика», 2008.

Belov P.Y., Churusova O.S.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY AS THE BASIS FOR DESIGNING LEARNING ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL

This article outlines those issues devoted to the study of the possibilities of using modern technology in teaching and their possible impact on the training of specialists in higher educational institutions in accordance with the requirements for the competency.

Keywords: modern educational technology, competence approach, the educational process, a specialist, a higher education institution.

Васильченкова Д.Г.,
студентка ВлГУ,
darya.vasilchenkova@mail.ru,

Бронников А.Л.,
аспирант,
alex-bronnik@mail.ru,

Крисько О.В.,
к.ф.-м.н., профессор,
okrisko.muiiv.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА РЕГУЛЯРИЗАЦИИ ПРИ ЭКОНОМИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ С ПОМОЩЬЮ МНОЖЕСТВЕННОЙ РЕГРЕССИИ

Методы регрессионного анализа широко применяется в экономике. В работе предлагается использовать метод регуляризации Тихонова для решения некорректных задач в экономике.

Ключевые слова: регрессионный анализ, регуляризация.

1. Теоретическая часть

1.1. Классы корректных и некорректных задач

Приведем понятие корректной задачи из [1].

Определение. Задача называется корректной (по Адамару), если выполнены следующие требования:

- 1) решение существует при любых входных данных;
- 2) решение единственно;
- 3) решение устойчиво по отношению к малым возмущениям входных данных.

В том случае, когда хотя бы одно из этих требований не выполнено, задача называется некорректной.

Следует заметить, что класс корректных задач по Адамару оказался слишком узок. А. Н. Тихонов расширил понятие корректности задачи за счет сужения множества ее решений. Определение корректности по Тихонову полностью повторяет определение Адамара на заданном множестве,

которое считается множеством компактности решений. В конечномерном пространстве компактность означает ограниченность решения. Существуют и другие определения корректности задачи. К настоящему времени разработана теория решения многих классов некорректных задач. Методы их решения называются методами регуляризации.

1.2. Исключение факторов при построении множественной регрессии

Некорректная задача может возникнуть в ряде случаев при построении модели множественной регрессии. Рассмотрим один из них.

Включение в уравнение регрессии того или иного набора факторов связано прежде всего с представлением исследователя о природе взаимосвязи моделируемого показателя с другими экономическими явлениями. Факторы, включаемые во множественную регрессию, не должны быть коррелированы между собой и тем более находиться в точной функциональной связи: это, как правило, приводит к нежелательным последствиям – система нормальных уравнений может оказаться плохо обусловленной и повлечь за собой неустойчивость и ненадежность оценок коэффициентов регрессии. Если между факторами существует высокая корреляция, то нельзя определить их изолированное влияние на результативный показатель, и параметры уравнения регрессии оказываются неинтерпретируемыми. Так, в уравнении $y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + \varepsilon$ предполагается, что факторы x_1 и x_2 независимы друг от друга, т. е. $r_{x_1x_2} = 0$. Тогда можно говорить, что параметр b_1 измеряет силу влияния фактора x_1 на результат y при неизменном значении фактора x_2 . Если же $r_{x_1x_2} = 1$, то с изменением фактора x_1 фактор x_2 не может оказаться неизменным. Отсюда b_1 и b_2 нельзя интерпретировать как показатели раздельного влияния x_1 и x_2 на y . Таким образом, если факторы явно коллинеарны, то они дублируют друг друга.

В [4] предлагается метод исключения одной из коррелирующих переменных. Предпочтение при этом отдается не фактору, более тесно связанному с результатом, а тому, который при достаточно тесной связи с результатом имеет наименьшую тесноту связи с другими факторами.

1.3. Метод регуляризации Тихонова

Рассмотрим систему линейных алгебраических уравнений в матрично-векторной форме,

$$AX = B, \tag{1}$$

где \mathbb{A} – матрица коэффициентов, содержащая m строк и n столбцов,

$$\mathbb{A} = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \ddots & \vdots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{pmatrix}, \quad (2)$$

\mathbb{B} – заданный m -компонентный вектор,

$$\mathbb{B} = \begin{pmatrix} b_1 \\ b_2 \\ \vdots \\ b_m \end{pmatrix}, \quad (3)$$

\mathbb{X} – искомый n -компонентный вектор

$$\mathbb{X} = \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ \vdots \\ x_n \end{pmatrix}. \quad (4)$$

Здесь метод регуляризации А. Н. Тихонова, описанный в [2] приводит к решению следующей линейной системы:

$$(\mathbb{A}^T \mathbb{A} + \delta \mathbb{E}) \mathbb{X} = \mathbb{A}^T \mathbb{B}, \quad (5)$$

где $\delta > 0$ – параметр регуляризации, \mathbb{E} – единичная матрица.

Выбору параметра регуляризации посвящено большое число работ. Очевидно, что чем меньше δ , тем ближе полученное решение к обобщенному решению системы (1), однако это ведет к трудностям в численном решении системы (5). Выбор слишком больших δ приводит к значительным отклонениям от реального решения. Ответ на вопрос о необходимом параметре регуляризации зависит от заданной точности решения и требований устойчивости вычислительных алгоритмов.

1.4. Пример применения метода регуляризации

Рассмотрим задачу из [3]. По 20 предприятиям региона изучается зависимость выработки продукции на одного работника y (тыс. руб.) от ввода в действие новых основных фондов x_1 (% от стоимости фондов на конец года) и от удельного веса рабочих высокой квалификации в общей численности рабочих x_2 (%).

Оценим тесноту связи факторов между собой и с результатом:

$$\begin{aligned} r_{yx_1} &= 0,970; \\ r_{yx_2} &= 0,941; \\ r_{x_1x_2} &= 0,943; \end{aligned}$$

а) Применяя стандартный метод исключения факторов, рассмотренных в 1.2, в [3] принимается решение об исключении фактора x_2 , т. к. $r_{yx_2} < r_{yx_1}$. В этом случае уравнение регрессии в стандартизованном масштабе выглядит следующим образом:

$$t_y = 0,969 \cdot t_x;$$

б) Теперь продемонстрируем применение метода регуляризации Тихонова. Задача состоит в том, чтобы, не исключая коррелирующие между собой факторы из модели, разделить их влияние на результат.

Этап 1. Запишем систему нормальных уравнений для стандартизованных коэффициентов в матрично-векторной форме:

$$\begin{pmatrix} 1 & r_{x_1x_2} \\ r_{x_1x_2} & 1 \end{pmatrix} \mathbb{Z} = \begin{pmatrix} r_{yx_1} \\ r_{yx_2} \end{pmatrix},$$

где \mathbb{Z} – вектор решений этой системы, т. е. вектор коэффициентов регрессии в стандартизованном масштабе.

Таким образом, имеем следующую систему линейных алгебраических уравнений:

$$\begin{pmatrix} 1 & 0,943 \\ 0,943 & 1 \end{pmatrix} \mathbb{Z} = \begin{pmatrix} 0,970 \\ 0,941 \end{pmatrix}.$$

Этап 2. Далее, используя формулу (5), начинаем варьировать параметр регуляризации следующим образом:

$$\delta_1 = 0,01; \delta_i = \delta_{i-1} \cdot 1,1, i = \overline{2, m}, m – \text{число измерений}$$

т. е. в каждом новом измерении увеличиваем параметр регуляризации на 10%.

Этап 3. Затем вычисляем норму каждого решения \mathbb{Z}_i , соответствующего параметру регуляризации δ_i по следующей формуле:

$$\|\mathbb{Z}\| = \sqrt{\sum_{j=1}^n z_j^2}. \quad (6)$$

Этап 4. Далее определяем, на сколько процентов изменилась норма решения по сравнению с предыдущим измерением. Обозначим это изменение на i -ом шаге $D\mathbb{Z}_i$, тогда:

$$D\mathbb{Z}_i = \frac{\|\mathbb{Z}_i\| - \|\mathbb{Z}_{i-1}\|}{\|\mathbb{Z}_{i-1}\|} \cdot 100\%, i = \overline{2, m}. \quad (7)$$

Этап 5. Необходимо найти $\min \{ D\mathbb{Z}_i \}, i = \overline{2, m}$.

В рассматриваемом примере $\min \{ D\mathbb{Z}_i \} = 0,092\%$ при $\delta_{10} = 0,024$. Таким образом, при параметре регуляризации $\delta_{10} = 0,024$ изменение

начальных данных на 10% влечет изменение нормы решения только на 0,092%. Следовательно, есть основания полагать, что при выбранном параметре регуляризации решение системы устойчиво.

Этап 6. Вычисляем коэффициенты регрессии при выбранном на пятом этапе параметре регуляризации. В нашем случае $z_1 = 0,520$; $z_2 = 0,458$. Значит, уравнение регрессии в стандартизованном масштабе выглядит следующим образом:

$$t_y = 0,520 \cdot t_{x_1} + 0,458 \cdot t_{x_2}.$$

Выводы. С помощью метода регуляризации Тихонова нам удалось разделить влияние факторов на результат, несмотря на их коррелируемость. Отметим, что $z_1 + z_2 \approx \beta$, где β – коэффициент парной регрессии, полученный стандартным методом исключения факторов. Более того, сравнивая коэффициенты детерминации в обоих случаях, получаем следующие результаты: $R_1^2 = 0,94$; $R_2^2 = 0,96$ – соответственно в первом и втором способе. Таким образом, уравнение множественной регрессии, полученное методом регуляризации Тихонова, объясняет большую долю дисперсии результативного признака, чем уравнение парной регрессии.

2. Практическая часть

2.1. Анализ статьи С. Блинова

Приведем цитаты из статьи [5].

«Алексей Кудрин считает, что рост денежной массы в России приводит к ускорению инфляции. Факты говорят о другом: рост денежной массы вместо инфляции приводит к росту ВВП. Обеспечивая реальный прирост денежной массы, можно добиться темпов роста ВВП до 10% в год и более.

Можно сделать два основных вывода.

Вывод первый, теоретический: экономическая история России с 1997 года подтверждает, что рост денежной массы приводит к росту ВВП и практически не приводит к росту инфляции. Другими словами, «гипотеза А» (гипотеза Кудрина) не подтверждается, а «гипотеза Б» (изложенная в этой статье) подтверждается.

Вывод второй, практический: «Золотым правилом» экономического роста для экономических властей, прежде всего Центрального банка, должно стать поддержание достаточного темпа прироста реальной денежной массы. Другими словами, темп прироста номинальной денежной мас-

сы должен быть выше уровня инфляции, именно в этом случае возможен рост ВВП».

Наша задача состоит в том, чтобы практически доказать, что рост номинальной денежной массы и объемов ВВП не приводят к росту инфляции. Добавим в модель также и фактор средней заработной платы в России. Так как денежная масса, ВВП и заработная плата, очевидно, коррелируют между собой, применим рассмотренный метод регуляризации Тихонова для регрессионного анализа.

2.2. Применение метода регуляризации при построении модели множественной регрессии зависимости уровня инфляции от объема денежной массы, ВВП и средней заработной платы

Пусть y – зависимый фактор – инфляция, выраженная в процентах; x_1 – номинальный объем денежной массы в миллиардах рублей; x_2 – показатель ВВП в миллиардах рублей; x_3 – номинальная начисленная заработная плата работников по полному кругу организаций в целом по экономике РФ в рублях. Использовались статистические данные Федеральной службы государственной статистики.

Этап 1. Запишем систему нормальных уравнений для стандартизованных коэффициентов в матрично-векторной форме:

$$\begin{pmatrix} 1 & r_{x_1x_2} & r_{x_1x_3} \\ r_{x_2x_1} & 1 & r_{x_2x_3} \\ r_{x_3x_1} & r_{x_3x_2} & 1 \end{pmatrix} \mathbb{Z} = \begin{pmatrix} r_{yx_1} \\ r_{yx_2} \\ r_{yx_3} \end{pmatrix},$$

где \mathbb{Z} – вектор решений этой системы, т. е. вектор коэффициентов регрессии в стандартизованном масштабе.

Таким образом, имеем следующую систему линейных алгебраических уравнений:

$$\begin{pmatrix} 1 & 0,988 & 0,991 \\ 0,988 & 1 & 0,997 \\ 0,991 & 0,997 & 1 \end{pmatrix} \mathbb{Z} = \begin{pmatrix} -0,664 \\ -0,737 \\ -0,726 \end{pmatrix}.$$

Этап 2. Далее, используя формулу (5), начинаем варьировать параметр регуляризации следующим образом:

$$\delta_1 = 0,001; \delta_i = \delta_{i-1} \cdot 1,1, i = \overline{2, m}, m – \text{число измерений}$$

т. е. в каждом новом измерении увеличиваем параметр регуляризации на 10%.

Этап 3. Затем вычисляем норму каждого решения Z_i , соответствующего параметру регуляризации δ_i по формуле (6).

Этап 4. Далее определяем, на сколько процентов изменилась норма решения по сравнению с предыдущим измерением по формуле (7).

Этап 5. Необходимо найти $\min \{DZ_i\}, i = \overline{2, m}$.

В рассматриваемом примере $\min \{DZ_i\} = 0,06\%$ при $\delta_{39} = 0,037$. Таким образом, при параметре регуляризации $\delta_{39} = 0,037$ изменение начальных данных на 10% влечет изменение нормы решения только на 0,06%. Следовательно, есть основания полагать, что при выбранном параметре регуляризации решение системы устойчиво.

Этап 6. Вычисляем коэффициенты регрессии при выбранном на пятом этапе параметре регуляризации. В нашем случае $z_1 = -0,221; z_2 = -0,246; z_3 = -0,243$. Значит, уравнение регрессии в стандартизованном масштабе выглядит следующим образом:

$$t_y = -0,221 \cdot t_{x_1} - 0,246 \cdot t_{x_2} - 0,243 \cdot t_{x_3}.$$

Заключение. С помощью метода регуляризации Тихонова нам удалось разделить влияние факторов на результат, несмотря на их коррелируемость. Показано, что на уровень инфляции объемы денежной массы, ВВП и средняя заработная с ростом приводят к уменьшению инфляции (вносят отрицательный вклад в инфляцию). Таким образом, выводы, сделанные С. Блиновым в [5] подтверждаются.

Литература

1. А.Н. Тихонов, А.В. Гончарский, В.В. Степанов, А. Г. Ягола, «Численные методы решения некорректных задач». – М.: Наука, 1990
2. В.В. Дикусар, «Некоторые численные методы решения линейных алгебраических уравнений». Соросовский образовательный журнал. №9. 1998. с. 111–120
3. И.И. Елисеева, С.В. Курышева, Н. М. Гордеенко, И. В. Бабаева, Т. В. Костеева, Б. А. Михайлов, «Практикум по эконометрике». – М.: Финансы и статистика, 2005. с. 49–105
4. И.И. Елисеева, С.В. Курышева, Т.В. Костеева, И.В. Пантина, Б.А. Михайлов, Ю.В. Нерадовская, Г.Г. Штрое, К. Бартелс, Л.Р. Рыбкина, «Эконометрика». – М.: Финансы и статистика, 2007. с. 109–166

5. С. Блинов, «Ошибка доктора Кудрина». Деловой общенациональный аналитический ресурс "Эксперт Online", 29.04.2015. <http://www.expert.ru/2015/04/29/oshibka-doktora-kudrina>.

Vasilchenkova D.B., Bronnikov A.L., Krisko O.V.

USING REGULARIZATION METHOD IN ECONOMIC ANALYSIS WITH HELP OF MULTITUDE REGRESSION

Methods regression analysis is widely used in the economy. The paper proposes to use the method of Tikhonov's regularization for solving ill-posed problems in the economy.

Keywords: regression analysis, regularization.

УДК 311.1

Кошевой О.С.,
доктор технических наук, профессор,
olaa1@yandex.ru
филиал Московского университета им. С.Ю. Витте, г. Пенза

ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ПЕРЕПИСИ НАСЕЛЕНИЯ

В работе представлен подход к диагностике интеллектуального потенциала региона. В качестве информационной базы использованы результаты последней Всероссийской переписи населения.

Ключевые слова. Человеческий капитал; интеллектуальный потенциал; перепись населения; уровень научного потенциала; уровень образовательного потенциала.

В современных условиях человеческий капитал, превращается в важнейший элемент реализации модернизации и развития социально-экономической сферы. Особую актуальность развитие и совершенствования человеческого капитала приобретает в настоящий момент, когда руководство государства определило важнейшей задачей экономики страны обеспечение максимально-возможного импортозамещения.

К настоящему времени можно считать установленным, что основу формирования человеческого капитала составляют следующие системообразующие факторы [1,2,3] :

1) образование: дошкольное, школьное (начальное, основное и среднее общее), профессиональное (начальное, среднее, высшее, послевузовское);

2) наука и НИОКР: фундаментальные научные достижения, прикладные разработки, инновации;

3) здравоохранение: медицинское обслуживание, физкультура и спорт;

4) культура и искусство: фестивали, конкурсы, туризм;

5) прочие: управленческие навыки, СМИ

Первые два системообразующих фактора можно объединить понятием «интеллектуальный потенциал»

Тогда оценку интеллектуального потенциала субъектов Российской Федерации необходимо выполнять, в первую очередь, с использованием показателей образования и науки.

На наш взгляд, наиболее объективную информацию по рассматриваемым показателям представляют результаты Всероссийской переписи населения 2010 года, в которой впервые представлены результаты по населению, имеющему ученые степени, в разрезе возрастных групп и дифференцированные по полу. Текущая статистическая отчетность предприятий и организаций не отражает реальной картины по научному статусу, поскольку не все научные работники состоят на учете в списочном составе тех или иных организаций.

Цель настоящего исследования состояла в выполнении сравнительной оценки научного потенциала Пензенской области и ряда субъектов Приволжского федерального округа (ПФО) на основе данных Всероссийской переписи населения 2010 года [4].

В качестве субъектов для выполнения сравнительной оценки были выбраны регионы, численность населения которых близка к численности населения Пензенской области (1386168 человек): Ульяновская (1292799 человек) и Кировская области (1341312 человек), а так же приведены данные по лидерам.

Результаты сравнительной оценки регионов по общему количеству кандидатов и докторов наук представлены на рисунках 1, 2.

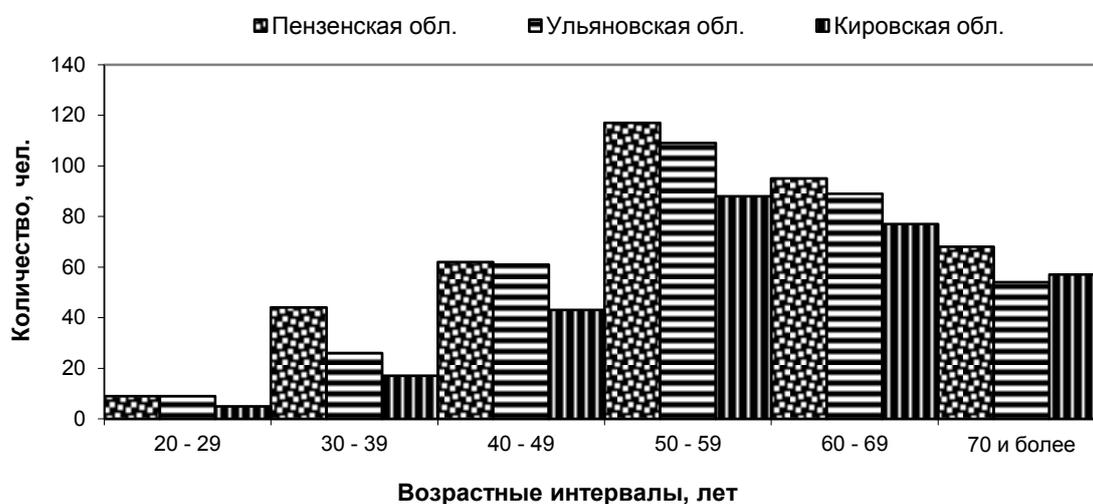
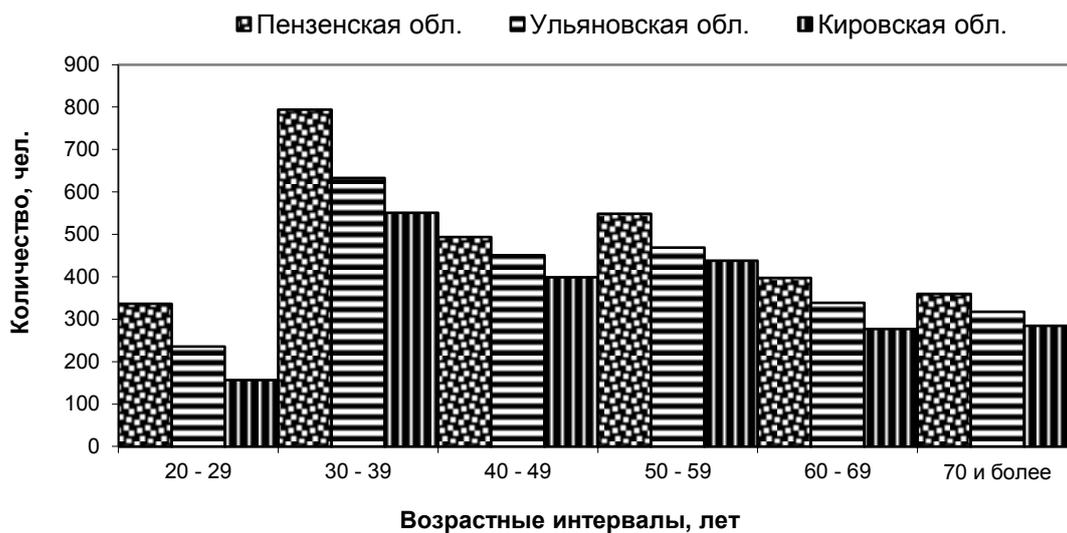


Рисунок 2 – Доктора наук

Из анализа рисунков 1 и 2 видно, что практически во всех возрастных интервалах научный потенциал Пензенской области превышает сравниваемые регионы. Положительным является факт, что по кандидатам наук, существенное превышение наблюдается в достаточно «молодых» возрастных интервалах 20–29 лет и 30–39 лет, а для докторов наук превышение наблюдается также в «молодом» интервале 30–39 лет.

Результаты расчета обобщенных статистических показателей по научному потенциалу представлены в таблице 1.

Из анализа данных, представленных в таблице 1 можно сделать вывод о том, что в целом, научный потенциал Пензенской области является более молодым, чем в сравниваемых регионах.

Таблица 1 – Статистические характеристики научного потенциала

Показатель	Кандидаты наук			Доктора наук		
	Пензен- ская обл.	Ульянов- ская обл.	Кировская обл.	Пензен- ская обл.	Ульянов- ская обл.	Кировская обл.
Средний возраст, лет	47,8	48,6	49,2	55,9	56,1	57,9
Модальный возраст, лет	35,4	36,2	36,5	56,4	56,4	57,2
Медианный возраст, лет	46,1	47,1	47,8	56,3	56,4	58,0

Аналогичные исследования выполнены и для показателя населения с высшим и послевузовским профессиональным образованием. Результаты исследования представлены на рисунке 3.

Из рисунка 3 видно, что по образовательному уровню Пензенская область также превосходит сравниваемые регионы практически во всех возрастных интервалах.

Для сравнительного анализа интеллектуального потенциала субъектов Российской Федерации без привязки к численности населения субъекта, нами предлагаются два относительных показателя, логические формулы которых имеют вид:

$$\text{Уровень_научного_потенциала} = \frac{\text{Количество_кандидатов_(\докторов)_наук}}{\text{Численность_экономически_активного_населения}} \cdot 10000 ,$$

$$\text{Уровень_образовательного_потенциала} = \frac{\text{Численность_населения_с_высшим_и_послевузовским_профессиональным_образ}}{\text{Численность_экономически_активного_населения}} \cdot 100\% .$$

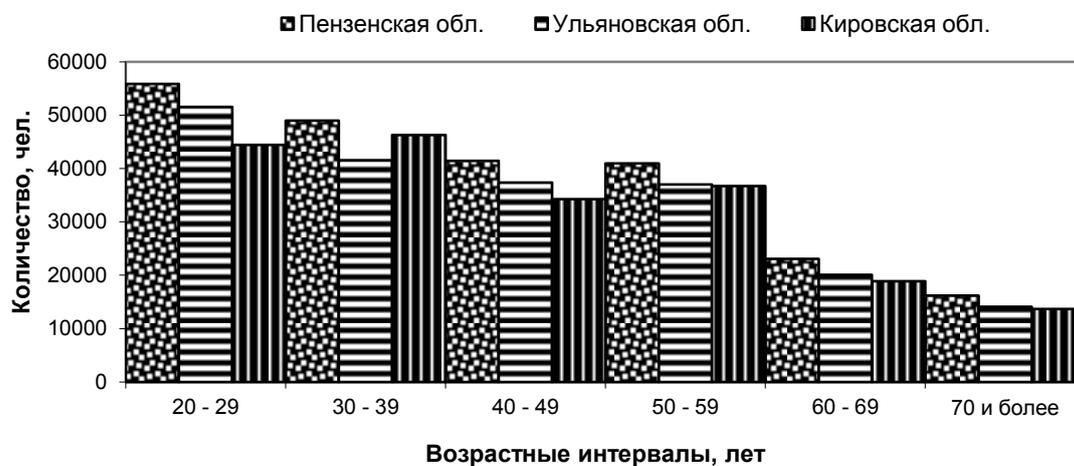


Рисунок 3 – Высшее и послевузовское профессиональное образование

Результаты расчетов научного и образовательного потенциала по субъектам ПФО представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Научный и образовательный потенциал субъекта ПФО

Субъекты ПФО	Уровень научного потенциала, ‰		Уровень образовательного потенциала, %
	Кандидаты наук	Доктора наук	
Пензенская область	43	6	34
Ульяновская область	39	6	32
Кировская область	31	4	28
Нижегородская область	58	10	37
Самарская область	51	9	39

Из таблицы 2 видно, что предлагаемые относительные показатели, не привязаны к численности населения субъекта ПФО и достаточно объективно отражают инновационные процессы в регионе, которые во многом определяются интеллектуальным потенциалом.

Таким образом, представленные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что Пензенская область занимает прочное положение в ПФО по показателям интеллектуального потенциала. Задачей органов государственного управления региона является обеспечение условий реализации данного научного потенциала.

Автор считает, что в данной работе новым является методика диагностики интеллектуального потенциала региона в информационном поле Всероссийской переписи населения.

Литература

1. Левашов В.К. Интеллектуальный потенциал общества: социологический анализ/ В.К. Левашов// Мониторинг общественного мнения. – №3 (87). – С. 17–30.
2. Токарева В.В. Развитие человеческого капитала на субрегиональном уровне (в малых городах России) /В.В. Токарева/ Мичуринск – наукоград РФ, 2007.
3. Нестерова О.А. Оценка интеллектуального потенциала трудовых ресурсов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук, Томск, 2011.
4. Итоги Всероссийской переписи населения 2010, т.3. «Образование», Росстат: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm.

Koshevoi Oleg S.

DIAGNOSTICS OF INTELLECTUAL POTENTIAL OF THE REGION IN THE MEDIA FIELD OF RUSSIAN CENSUS

The paper presents the approach to diagnostics of intellectual potential of the region. As the information base results of the last national census were used.

Keywords: human capital; intellectual potential; population census; level of scientific capacity; level of education, enforcement capacities.

УДК 519.872

Курьянов Евгений Иванович,

аспирант,

kylix@inbox.ru,

Московский университет имени С. Ю. Витте, г. Москва

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ТЕОРИИ СИСТЕМ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

В данной статье предпринята попытка обобщить актуальные направления развития систем массового обслуживания и раскрыть проблемы, которые возникают при применении теории очередей на практике. Выделяются и описываются основные области исследования, где могут применяться методы, использующие теорию массового обслуживания.

Ключевые слова: теория массового обслуживания, СМО, теория очередей, вычислительные системы.

Для изучения процессов, связанных с обслуживанием требований массового характера, используют теорию массового обслуживания, также называемую в зарубежной литературе теорией очередей. Любая система массового обслуживания (СМО) описывает преобразование случайного потока входящих требований в результат их обслуживания на устройствах (приборах, каналах). В общем случае теория массового обслуживания применима для тех систем, где можно выделить входящий поток и очередь требований, комплекс обслуживающих устройств и поток обслуживания. Наиболее полное изложение результатов теории массового обслуживания можно найти в работах [1, 2].

На практике использование результатов теории массового обслуживания бывает затруднено, прежде всего, по следующим причинам:

- в теории структура системы массового обслуживания предполагается неизменной, тогда как реальные системы могут варьировать свои параметры в зависимости от режима работы;

- несмотря на то, что для многих систем характерно функционирование в неустановившемся режиме, исследование систем массового обслуживания проводится чаще всего для установившегося режима работы.

Это приводит к получению фиксированных (обычно стационарных) характеристик системы массового обслуживания.

В теории массового обслуживания большинство математических моделей СМО описываются с помощью дифференциальных уравнений Колмогорова и основаны на использовании схемы гибели и размножения [3]. При этом формулы для вычисления характеристик системы приводятся, в основном, для установившегося режима. С одной стороны, это упрощает расчеты, но с другой – ограничивает область их применения.

В простейшем случае поток входящих требований, поступающих в систему массового обслуживания, считают подчиненным распределению по закону Пуассона.

Основные направления разработки теории обобщенных систем обслуживания можно разбить на четыре пункта:

- первое направление исследований заключается в получении наиболее своевременной, полной и достоверной информации об обслуживаемой системе, а также с оперативной обработкой данной информации;

- второе направление определяет необходимость изучения нестационарных систем обслуживания;

- третье направление связано с постановкой задач оптимизации исследуемых систем обслуживания с использованием разнообразных математических методов;

- четвертое направление касается изучения проблем, связанных с организацией работы обслуживающего персонала.

Наибольшее развитие получили исследования в области обслуживания сложных технических систем.

Для управления состоянием таких систем в процессе эксплуатации необходимо знать достоверность результатов контроля – степень объек-

тивности отражения истинного технического состояния системы по полученным результатам контроля.

Эта характеристика становится наиболее важной при реализации автоматических и автоматизированных систем контроля.

Для изучения поведения реальных технических систем широко используются имитационные модели. Они так же могут использоваться в качестве тренажеров для обучения обслуживающего персонала, что позволяет проследить возможные аварийные ситуации и определить как их последствия, так и ответные меры.

Хотя вопросы организации работы обслуживающего персонала возникли и исследуются уже очень давно, применение математических методов для их решения оказывается весьма перспективным [4]. В настоящее время используется множество различных методов, которые позволяют оценить деятельность человека-оператора при его взаимодействии с технической системой. Среди основных методов можно выделить следующие:

- структурный метод;
- метод статистического анализа;
- операционно-психофизический метод;
- метод оценки систем с учетом деятельности людей;
- метод оценки систем «человек-машина»;
- методы моделирования с использованием:
 - физических моделей (тренажеры, макеты);
 - логических моделей (системы уравнений);
 - имитационных моделей (с помощью ЭВМ).

Моделирование деятельности обслуживающего персонала основано на применении ТМО (обслуживание потоков заявок) и теории автоматического регулирования (передаточные функции).

Значительную роль в связи с развитием вычислительной техники стали играть исследования в области обслуживания информационных систем.

Необходимость в правильной организации работы с информацией появилась еще до создания компьютеров, и привело к возникновению специальной науки документалистики. Информатика получила свое развитие как самостоятельная наука с того момента, когда вычислительные машины стали аппаратной поддержкой для автоматизации процессов, связанных со всеми аспектами работы с информацией.

В общем случае, под информационной системой понимают систему, осуществляющую сбор, хранение, обработку и передачу информации, т.е. ориентированную на работу с разнообразными информационными потоками.

В 60-х годах встала проблема выбора и эффективного использования вычислительных средств, и начались интенсивные исследования в области обслуживания информационных систем. В связи с быстрой сменой информационных технологий и возрастающей сложностью аппаратных средств, а также математического и программного обеспечения, эти исследования приобрели высокую значимость.

Вычислительные системы представляют собой особый класс информационных систем. Примерами вычислительных систем являются:

- аппаратные средства (процессоры, запоминающие устройства и т.д.);
- программные средства (операционные системы, служебные и прикладные программы и др.);
- вычислительные средства (компьютеры, сети, комплексы и т.д.).

Наиболее часто используемые методы анализа и оптимизации вычислительных систем можно объединить в несколько групп [5]:

- 1) методы теории массового обслуживания;
- 2) методы с использованием Марковских моделей;
- 3) методы диффузной аппроксимации;
- 4) методы экспериментального моделирования.

Модели, описываемые конечными цепями Маркова, позволяют отразить как конкретные способы организации вычислительного процесса и передачи данных, так и поведение выполняемых программ [5]. Они также служат основой для нахождения оптимальных алгоритмов распределения ресурсов. Основное применение Марковские модели находят при оценке быстродействия конвейерных процессоров, при анализе производительности мультипроцессорных систем, при решении задач анализа и оптимизации страничных программ в виртуальной памяти и задач оптимальной сегментации.

Формализация процессов обслуживания природных, экономических и организационных систем является еще одним перспективным направлением. При моделировании таких систем одной из основных возникающих проблем является наличие трудно предсказуемых факторов, особенно это касается функционирования систем в чрезвычайных ситуациях.

Стремление к изучению подобных систем привело к разработке разнообразных математических моделей и методов их исследования. Изучение данных моделей осложняется ещё и тем, что при их применении для управления социально-экономическими или социально-техническими процессами в реальной жизни математические модели должны отвечать реальным условиям существования систем и объектов исследования.

Актуальность дальнейшей работы заключается в разработке общей модели обслуживания, отвечающей требованиям реальных систем с нестационарными параметрами.

Автор благодарит Мелкумяна Б. В. за полезные обсуждения и ценные замечания.

Литература

1. Гнеденко Б.В., Коваленко И.Н. Введение в теорию массового обслуживания. – М.: Наука, 1987.
2. Хинчин А.Я. Работы по теории массового обслуживания. – М.: Наука, 1963.
3. Саати Т. Теория очередей. – М.: Сов. радио, 1974.
4. Маньшин Г.Г. Управление режимами профилактики сложных систем. – Минск, 1976.
5. Авен О.И., Гурин Н.Н., Коган Я.А. Оценка качества и оптимизация вычислительных систем. – М.: Наука, 1982.

Kurianov E.

CURRENT TRENDS OF THE THEORY OF QUEUING SYSTEMS

This article attempts to generalize the current trends in the development of queuing systems and reveal the problems, which arise in the application of queuing theory in practice. Also we allocate and describe the main areas of research in which queuing theory methods are used.

Keywords: queuing theory, queueing systems, computational systems.

Маликов С.Н.,

канд. техн. наук, ст. научн. сотр.,
заместитель генерального директора
по научно-конструкторской работе,
sergej.malikov@bk.ru,
ОАО «НИИ супер ЭВМ», г. Москва

ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проводится систематизация и анализ подходов к оценке эффектов от использования информационных технологий в бизнес. Рассматриваются условия их адекватного применения с учетом большого разнообразия форм и структур производственных процессов организаций.

Ключевые слова: информационные технологии, оценка эффективности, комплементарные активы, транзакционные издержки.

В период растущего объема инвестиций в ИТ-проекты были созданы многочисленные методы и подходы к оценке их эффективности. В настоящее время развивается теория комплементарных активов, в которой исследуется проблема учета не только и не столько отдельных организационных практик, сколько комплементарных взаимосвязей между ними. В работах зарубежных и отечественных ученых, таких как Пол Страссман, Эрик Бринйолфссон, Лорен Хит, Зимин К, Алферов П., Скрипкин К. и других приводятся результаты исследований, которые были выполнены в области оценки эффектов от использования ИТ начиная с 1990 года. Внедрение современных информационных технологий, даже при достаточно широком предложении на этом рынке и регулярном снижении цен, остается дорогостоящим проектом. Поэтому актуальным становится вопрос необходимости оценки целесообразности внедрения ИТ-систем. Экономические выгоды от внедрения ИТ-проектов могут быть реализованы в том случае, если они выявлены уже в процессе проектирования и заложены (прямо или косвенно) в целевые установки проекта.

Информационные технологии по мере их развития использовались в бизнесе в двух принципиально разных направлениях: на начальном этапе в технологическом направлении, затем в предпринимательском.

Первоначально бизнес рассматривал компьютеры как замену электромеханическим устройствам, позволяющую быстрее решать сходные задачи. В таких условиях вопрос об эффективности инвестиций в новые технологии даже не ставился – он казался очевидным.

Возможность оперативной обработки данных и получения статистических оценок позволило применять компьютеры и для решения принципиально новых предпринимательских задач, например, для создания системы управления доходами. При этом бизнес-процессы радикально изменялись, создавались новые сервисы, процессы и функции. Информационная система постепенно стала рассматриваться как комплекс различных активов, обеспечивающих предоставление ИТ-сервисов.

Эффекты от технологического и предпринимательского использования ИТ идентифицируются и измеряются совершенно по-разному, даже если это эффекты от одной и той же ИТ-системы [1,2].

Направление анализа эффектов от инвестиций в ИТ на основе транзакционных издержек компании

В обзорной статье 1993 года, профессор МТИ Эрик Бринйолфссон подвел итог [4]: исследования промышленного сектора и сектора услуг не выявили положительного влияния ИТ на производительность и эффективность компаний. Эта ситуация в устах нобелевского лауреата по экономике Роберта Солоу получила название «парадокса производительности».

В книге «The Squandered Computer» («Разоряющий компьютер») 1997г., Пол Страссман доказал, что никакой явной корреляции между размером затрат на ИТ и различными показателями прибыльности предприятий не прослеживается. Но особая заслуга Пола Страссмана в том, что ему удалось обнаружить корреляцию ИТ-бюджета и SG&A-затрат (SG&A – Sales, General & Administrative) компании. SG&A – это затраты на продажи, управление и администрирование: зарплата менеджмента, административного персонала и продавцов, а также затраты на маркетинг и сбыт, на услуги третьих фирм в области управления и т. д.

Именно SG&A сильно связан с затратами на управление информацией. Именно этот показатель отражает эффективность использования нематериальных активов компании – информации, процессов и процедур, качества персонала и т.д. С другой стороны, среди других бизнес-показателей компании именно SG&A сильно связан с транзакционными издержками компании. Открытие Пола Страссмана указало одно из важнейших

направлений анализа эффектов от инвестиций в ИТ – анализ транзакционных издержек компании.

Было предложено несколько объяснений парадокса производительности ИТ [5, 8]:

1. Проблемы количественного измерения эффекта от инвестиций в ИТ. Эффекты, которые менеджеры связывают с ИТ, включают в себя повышение качества и расширение номенклатуры продукции, улучшение обслуживания клиентов, быстроту реакции и снижение времени отклика. Этот перечень точно совпадает с перечнем показателей, которые наиболее сложно измеряются как в статистике производительности, так и в учетных данных.

2. Временные лаги. Эффекты от инвестиций в ИТ наступают отнюдь не сразу, а через значительные интервалы времени, поэтому сопоставление текущих затрат и текущих эффектов неверно.

3. Ошибки в управлении инвестициями в ИТ. Ошибки в управлении ИТ – основная причина отсутствия окупаемости вложений в ИТ. Главная причина ошибок в управлении ИТ – неадекватные метрики эффективности инвестиций в ИТ.

Направление анализа эффектов от инвестиций в ИТ на основе производственной функции

В дальнейшем наиболее важной методологией измерения влияния ИТ на выпуск фирмы стала производственная функция [7]. Согласно экономической теории взаимосвязь между количеством потраченных ресурсов и выпуском продукции предприятия в единицу времени (например, за год) можно описать производственной функцией. В наиболее общем виде компании используют два типа ресурсов – капитал (*Capital*) и труд сотрудников (*Labor*). Переменные в производственной функции носят название «факторы производства».

Чтобы применить теорию к исследованию инвестиций в ИТ, был сделан важный шаг – фактор капитала разделен на «компьютерный» (результат всех капитальных инвестиций компании в ИТ) и «прочий». Аналогичным образом фактор труда был разделен на «компьютерный» (оплата труда ИТ-специалистов) и «прочий». Производственная функция приняла вид:

$$Output = f(Capital, Labor, CompCap, ITLabor)$$

где *Output* – количество продукта, произведенное компанией;

Capital – некомпьютерный капитал;

Labor – затраты на труд (кроме труда ИТ-специалистов);

CompCap – компьютерный капитал, накопленный компанией;

ITLabor – затраты на труд ИТ-специалистов.

Исследование Эрика Бринйолфсона и Лорина Хитта [3, 6] показало:

1. Инвестиции в ИТ вносят статистически значимое и существенное влияние на результаты работы компании. Каждый доллар, вложений в компьютерный капитал (без учета стоимости ПО, коммуникационного оборудования и т. д.), обеспечивает увеличение выпуска в среднем на 81% в год.

2. Инвестиции в компьютерный капитал эффективнее, чем в другие виды активов.

Доллар, затраченный на компьютерный капитал, генерирует больше выручки, чем инвестиции в другие виды капитала.

3. Эффект от инвестиций в компьютерный капитал превышает затраты на него. Дополнительное увеличение выручки компании (за вычетом затрат на компьютерный капитал) составляет от 67 до 48%.

4. Вложения в ИТ-персонал дают больший эффект, чем вложения в персонал компании, не связанный с ИТ. Эффект от инвестиций в ИТ-персонал намного превышает затраты на него.

Другие исследователи получили аналогичные результаты. Важно заметить, что выявленные закономерности носят характер объективного закона, не зависящего от опыта использования ИТ как инструмента повышения эффективности компании и методик оценки полученного эффекта. Таким образом, более поздние исследования смогли зафиксировать эффект от инвестиций в ИТ и опровергнуть парадокс производительности.

Результаты исследований [3,5,6] позволили выявить закономерности и сделать следующие выводы:

- в краткосрочном периоде компьютерный капитал увеличивает выручку компании примерно на стоимость компьютерного капитала;

- с ростом интервала времени коэффициент при компьютерном капитале (эластичность по компьютерному капиталу) устойчиво возрастает; это косвенно подтверждает, что экономический эффект от использования ИТ наступает с лагом в несколько лет;

- в долгосрочном периоде компьютерный капитал увеличивает выручку компании значительно больше, чем затраты на него;

- подтверждается гипотеза о тесной связи эффекта компьютерного капитала именно с нематериальными активами компании.

Не все закономерности, обнаруженные в США, подтвердились в других странах, например, в Великобритании. Так как инвестиции в ИТ сходны по характеру с инвестициями в интеллектуальный капитал, а значит, их результат сильно зависит от менталитета, культуры, правовой среды и других факторов. То есть влияние инвестиций в ИТ различно для разных стран.

Исследование влияния инвестиций в ИТ на результаты работы компаний в России было проведено в рамках проекта IT-Value.ru [1]. IT-Value.ru – научно-исследовательский проект «Экономическая эффективность информационных технологий и систем на российских предприятиях» стартовал в октябре 2010 года. Он проводился на базе факультета информационных бизнес-систем МФТИ в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы».

Чтобы устранить недостатки выше приведенного определения компьютерного капитала авторы исследования IT-Value.ru приняли расширенное определение компьютерного капитала – компьютерный капитал – это вся совокупность используемых компанией ИТ-активов, накопленных к конкретному моменту. ИТ – активы включают следующие структурные элементы:

- материальные ресурсы;
- финансовые ресурсы;
- нематериальные ресурсы (менеджмент, организация, процессы, знания и опыт персонала).

Структура компьютерного капитала компании в классическом и расширенном понимании показана на рисунок 1.

Таким образом, этот подход объединяет все виды капитала, связанного с ИТ, независимо от его формы собственности и формы существования (способности), в единый фактор – компьютерный капитал. Основные выводы по проекту IT-Value.ru [1]:

1. Годовой ИТ-бюджет никак не связан с выручкой и прибылью компании за тот же год. Выводы Пола Страссмана верны и для России.
2. ИТ-бюджет компании и ее коммерческие и административные затраты (ближайший аналог SG&A - затрат) взаимосвязаны друг с другом.



Рисунок 1 – Различия в понимании компьютерного капитала: классическое и расширенное

В рамках производственной функции можно исследовать влияние на выпуск компании как нескольких отдельных факторов, связанных с ИТ – материального компьютерного капитала, труда ИТ-специалистов, организационного капитала в ИТ – так и одного комплексного фактора, объединяющего все ИТ-активы, как материальные так и нематериальные.

Одной из причин недостаточной проработанности универсальной методики оценки эффективности ИТ, является большое разнообразие форм, структуры, производственных процессов существующих организаций, каждая из которых уникальна, что усложняет формализацию задачи.

Проблема эффективности инвестиций в ИТ является сложной и для практиков и для научного сообщества. Было обнаружено, что эффекты от ИТ выявляются и успешно оцениваются там, где ИТ встроены в технологические процессы основной деятельности бизнеса, например, АСУТП в производственные процессы или электронные продажи в интернете. То есть там, где предполагаются преимущественно технологические эффекты от инвестиций в ИТ.

Наиболее значимые – это предпринимательские эффекты от инвестиций в ИТ. ИТ могут значительно увеличивать производительность компании, если они используются вместе с изменением ее процессов.

В настоящее время теория влияния инвестиций в ИТ на компанию находится на начальном уровне развития. Найденные теоретические находки и концепции недостаточны для создания конкретной модели, связывающей результат и условия ведения ИТ-проекта с показателями работы компании. Большинство причинно-следственных связей остается на уровне субъективного ощущения. Теория технологии общего назначения пока скорее подходит для анализа на уровне отрасли и экономики в целом, чем на уровне предприятия. Недостаточно исследованы транзакционные издержки компании и детализация взаимодействия комплементарных активов.

Литература

1. Зимин К., Скрипкин К., Ананьин В., Алферов П. Влияние инвестиций в ИТ на бизнес – результаты российских компаний //Управляем предприятием № 2 (25), 2013 – Режим доступа: <http://upr.ru/upload/iblock/6e2/zimin-0225.pdf> (дата обращения: 22.11.2015).

2. Милгром и Робертс «Экономика, организация и менеджмент», // СПб, Экономическая школа, 1999.

3. Brynjofsson E., Hitt L., Yang S. Intangible Assets: Computers and Organisation Capital // Brookings Papers on Economic Activity, 2002 № 1.

4. Brynjofsson E. The Productivity Paradox of Information Technology: Review and Assessment // Communications of The ACM. 1993.

5. Brynjofsson E., Hitt L. Computing Productivity: Firm-Level Evidence // Review of Economics and Statistics. v. 85, №4, 2003.

6. Brynjofsson E., Hitt L. Paradox Lost: Firm-Level Evidence on the Returns to Information Systems Spending // Management Science. Vol. 42, № 4, 1996.

7. Brynjofsson E., Saunders A. Wired for Innovation: How Information Technology is Reshaping the Economy // MIT Press, 2010.

8. Macdonald S, Anderson P., Kimbel D. Measurement or Management?: Revisiting the Productivity Paradox of Information Technology // Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, v. 69, No. 2, 2000, S. 601– 617.

Malikov S.N.

EVOLUTION OF APPROACHES TO EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Held systematization and analysis of approaches to assessing the effects of the use of information technology in the business. The conditions of use with adequate given the large variety of forms and structures of production processes organizations.

Keywords: information technology, efficiency mark, complementary assets, transaction costs.

Никулин Л.Ю.,

аспирант,

i@dnbdribe.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ С ОПЕРАТОРАМИ КОНТАКТ ЦЕНТРА И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

В данной статье рассмотрена проблемы взаимодействия технической поддержки операторов связи с операторами контакт центра, а так же способы решения проблема.

Ключевые слова: системы мониторинга, системы диагностики, автоматизация, операторы связи, интернет провайдеры.

В настоящее время, когда компании направлены на получение наибольшей выгоды и уменьшение временных и материальных затрат, все большую популярность обретает аутсорсинг. Аутсорсинг это передача определенных бизнес-процессов или прочих функция на обслуживание другой компании, на основании договора. Делается это для того, чтобы обеспечить более профессиональное исполнение задач, для решение которых требуется узконаправленная квалификация, а так же для снижения затрат на дорогостоящее профессиональное оборудование. По идее, аутсорсинг это выгодное решение за организации, но не во всех сферах те или иные условия выполняются качественно, особенно если к услугам подобного рода прибегают операторы связи.

Но данная статья совсем не об этом, данная статья о том, с какими проблемами сталкивается операторы связи, при использовании аутсорсинга, и способах их решения.

Допустим есть оператор связи, у которого есть своя техническая поддержка, а так же есть контактный центр. Вы звоните как клиент с самой распространенной проблемой «не работает интернет», попадите на оператора контакт центра, который проводит первичную диагностику, пытается решить проблему своими силами и в случае неудачи переводит звонок на специалиста технической поддержки. Так как оператор находится рядом со специалистом технической поддержки, он может уточнить тот или иной вопрос, а главное решить проблему клиента быстро, качественно и без последствий. Клиент доволен, у оператора появляется стимул стать техническим специалистом и начать решать более серьезные вопросы, компания продолжает получать прибыль, так как поддержка услуг находится на достойном уровне.

Но в один прекрасный момент компания решает отказаться от своего контакт центра, и оставляет только технических специалистов, мотивируя данный шаг, например, снижением затрат на обслуживание сети. Компания заказывает услуги операторов контакт-центра, который находится в другом городе и тут начинаются проблемы. Необходимо проводить обучение группы сотрудников, которая может поддерживать не только услуги текущей компании, но и какой-нибудь другой компании. Все это приводит к тому, что качество поддержки услуг оператора связи падает, а клиенты уходят к конкурентам. Что можно с этим сделать? Какие способы решения можно предложить не избавляясь от услуг аутсорсинга? Для начала необходимо проанализировать несколько вопросов.

Для того, чтобы понять, какие основные проблемы возникают при взаимодействии, необходимо рассмотреть ряд вопросов, а именно: «что поддерживаем?», «как это работает?», «как диагностировать?», «какие особенности?» и так далее.

Что поддерживаем? Речь идет об услугах оператора связи, скажете вы. Но тут не все так просто. Нужно подробнее рассмотреть какие именно услуги необходимо поддерживать. На текущий момент компании могут предоставлять в комплексе несколько видов услуг, например такие как проводной домашний интернет, а так же беспроводной интернет, причем тот и тот интернет может быть реализован по абсолютно разным технологиям. Так же не стоит забывать об цифровом телевидении и услугам телефонной связи.

Пусть в нашем случае требуется проводить поддержку следующих услуг:

1) проводной интернет для физических лиц работающего по технологиям Ethernet и FTTH, а для юридических лиц Ethernet с использованием VPN;

2) беспроводной интернет, который предоставляется при помощи компании партнера по технологии LTE;

3) цифровое телевидение, работающего по технологии Ethernet с использованием дополнительного абонентского оборудования STB;

4) домашний телефон, работающего по технологии Ethernet и VoIP с использованием абонентского оборудования.

Естественно данные услуги (Интернет, телевидение и телефония) предоставляются по одному кабелю (TriplePlay).

Как это работает? Речь идет о способе реализации доступа к услугам. Например, какие-то операторы для предоставления доступа к интернету могут использовать VPN или PPPOE авторизацию, какие то операторы могут использовать привязку к оборудованию (MAC), а какие то операторы могут обходиться без всего этого.

В нашем случае будет рассматриваться пример предоставления услуг без использования туннелирования, ручных настроек и привязки, только по DHCP. Услуги цифрового телевидения и телефонии будут предоставляться по одному и тому же кабелю с использованием абонентского коммутатора или маршрутизатора. Но есть одно условие, при использовании абонентского маршрутизатора, для работы услуг цифрового телевидения и телефонии, STB приставка и VoIP шлюз должны подключаться к прозрачным портам маршрутизатора.

Способы подключения юридических лиц мы рассмотрим уже в других статьях.

Как диагностировать? Нужно понять с какими проблемами обращаются клиенты и разделить их на следующие категории:

1) вопросы подключения услуг;

2) вопросы по оплате;

3) вопросы по настройкам услуг;

4) вопросы по неработоспособности услуг.

По данным категориям можно судить что проблем с первым и вторым пунктом не будет. Операторам нужно будет следовать инструкциям, которые им предоставит оператор связи. Четвертый пункт нужно рассмотреть подробнее и раскрыть их подробнее:

1) не работает интернет;

- не работает интернет по вине компании (проблемы на сетевом оборудовании);

- не работает по вине клиента (настройка ПК);

- не работает по вине дополнительного оборудования (абонентский коммутатор или маршрутизатор);

2) не работает телевидение;

- не работает услуга по вине компании (проблемы на сетевом оборудовании, проблемы на платформе ТВ);

- не работает услуга по вине клиента (проблема STB, самого телевизора и т. д.);

- не работает по вине дополнительного оборудования (абонентский коммутатор или маршрутизатор);

3) не работает телефония;

- не работает услуга по вине компании (проблемы на сетевом оборудовании, проблемы на платформе телефонии);

- не работает услуга по вине клиента (проблема голосового шлюза, самого телефона и т. д.);

- не работает по вине дополнительного оборудования (абонентский коммутатор или маршрутизатор);

Исходя из всех этих данных проблемы будут возникать при диагностике сетевого оборудования и дополнительного оборудования. Следовательно необходим инструмент, который сможет упростить эти задачи.

Какие особенности? Теперь необходимо понять особенности построения сети, самые распространенные проблемы, существующие инструменты диагностики сетевого оборудования тип сетевого оборудования.

Пусть в нашем случае будет существовать несколько систем:

1) информационная система содержащая всю информацию о клиенте;

2) биллинговая система содержащая всю финансовую информацию клиента;

3) инструмент позволяющий производить автоматическую настройку сетевого оборудования.

При наличии данных систем можно проделать некую хронологию диагностики услуг, например у клиента не работает интернет:

1. Идентификация клиента в информационной системе и выяснение сути проблемы – в состоянии сделать оператор КЦ при помощи информационной системы;

2. Проверка финансового состояния клиента – в состоянии сделать оператор КЦ при помощи биллинговой системы;

3. Проверка наличия открытых проблем на участке сети клиента – в состоянии сделать оператор КЦ при помощи информационной системы;

4. Проверка правильности настроек ПК или дополнительного оборудования клиента – в состоянии сделать оператор КЦ при помощи инструкций;

5. Перевод звонка на специалиста с последующим уточнением проблемы клиента;

6. Диагностика сетевого оборудования, к которому подключен клиент – в состоянии сделать только специалист при помощи проверки настроек коммутатора доступа по TELNET или SSH;

7. Выявление проблемы, с портом клиента (выключен после проблем с электропитанием), исправление, завершение разговора – в состоянии сделать только специалист опять же при помощи TELNET или SSH.

Это только один из примеров типичной проблемы клиента, которую можно было решить на уровне КЦ, нажатием одной кнопки.

Постановка задачи. Необходима разработка универсального комплексного инструмента диагностики проблем сетевого оборудования, а так же устранения этих проблем. Данный инструмент должен позволять одним нажатием кнопки выводить всю диагностическую информацию от клиента до маршрутизатора широкополосного доступа, и в случае обнаружения проблем или расхождений настроек оборудования, этот инструмент должен позволять решать эти проблемы. Данный инструмент должен позволять проводить диагностику на любом сетевом оборудовании. Инструмент должен быть кроссплатформенным, и работать без установки специализированного ПО на ПК пользователей.

Задачи, которые должен уметь выполнять данный инструмент/комплекс инструментов:

1) мониторинг сетевого и серверного оборудования при помощи сетевых протоколов мониторинга (SNMP/RMON);

2) конфигурация сетевого и серверного оборудования при помощи протоколов управления (SSH, TELNET);

3) реализация настраиваемого инструмента диагностики сетевого оборудования;

4) реализация синхронизации параметров сетевого оборудования с параметрами находящимися в БД ИС;

5) на основе территориальной статистики обращений абонентов онлайн выявлять проблемы в настройках сетевого оборудования и исправлять основываясь данными из БД;

6) реализовать механизм управления абонентскими CPE;

7) сам интерфейс данного инструмента можно реализовать в виде web интерфейса;

8) сама система должна быть универсальна, то-есть работать с любым сетевым оборудованием;

Таким образом большинство проблем клиентов можно будет решать на уровне операторов контакт-центра быстро и безболезненно для клиентов, а часть проблем предотвращать.

Литература

1. Internet Control Message Protocol [Электронный ресурс] – <https://tools.ietf.org/html/rfc792>.

2. A Simple Network Management Protocol (SNMP) [Электронный ресурс] – <https://tools.ietf.org/html/rfc1157>.

3. Multi Router Traffic Grapher [Электронный ресурс] – <http://oss.oetiker.ch/mrtg/>.

4. Round-robin Database tool [Электронный ресурс] – <http://oss.oetiker.ch/rrdtool/>.

5. Основы SNMP, 2-е издание – Мауро Д., Шмидт К. Пер. с англ. – СПб.: Символ-Плюс.

6. Using MRTG with RRDtool and Routers2: Third Edition – Steve Shipway.

Nikulin L.

PROBLEMS OF INTERACTION WITH A TECHNICAL SUPPORT CALL CENTER OPERATORS AND THEIR SOLUTIONS

In this article the problem of interaction of technical support operators to contact center operators, as well as ways to solve a problem.

Keywords: system monitoring, diagnostics, automation, telecom operators, internet service providers.

Полоус А.И.,

кандидат технических наук,
доцент кафедры АСОИ и У,
airolous@bk.ru,

Московский Государственный Университет
экономики, статистики и информатики, г. Москва,

Белов П.Ю.,

кандидат технических наук,
доцент кафедры математики и информатики,
beliypasha@yandex.ru,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ОПТИМИЗАЦИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ОЧЕРЕДЕЙ ПАКЕТОВ В УЗЛАХ КОММУТАЦИИ ФРАКТАЛЬНОГО ТРАФИКА МЕТОДОМ ИХ ВЗВЕШИВАНИЯ ПО ПРИОРИТЕТНОСТИ

В статье изложена методика, позволяющая оптимизировать дисциплину очередей, испытывающих перегрузки, с использованием фрактального подхода к механизму взвешенной организации информационных потоков.

Ключевые слова: фрактал, самоподобность, Парето, телекоммуникация, связь, сети передачи данных (СПД), резервирование ресурсов, обеспечение качества обслуживания.

Анализ методов управления очередями показал, что они не способны в полной мере учитывать особенности самоподобной структуры мультиплексированного телекоммуникационного трафика. Наиболее эффективным методом управления считается метод взвешенной справедливой организации очередей (WFQ – Weighted Fair Queuing). Данный метод эмулирует работу метода обобщенного разделения процессора (GPS – Generalized Processor Sharing).

Каждый раз, когда завершается передача очередного пакета, для передачи выбирается новый пакет с наименьшим значением величин F_n^i . F_n^i , (количества циклов обслуживания с разделением процессора в момент завершения передачи n -го пакета из i -й очереди) вычисляемых по формуле [16]:

$$F_n^i = S_n^i + \frac{T_n^i}{r_i}; \quad (1)$$

где T_n^i – время передачи n -го пакета из i -й очереди, приведенное к выходной скорости передачи данных;

r_i – вес i -й очереди;

$$S_n^i = \max[F_n^i, R(\tau_n^i)]; \quad (2)$$

где τ_n^i – время прибытия n -го пакета в очередь i .

Особенностью данного метода является возможность маршрутизатора назначать вес для каждой очереди. Для гарантирования верхней границы задержки пакетов на всем пути будем использовать формулу, полученную методом регуляризации Тихонова [7, 8, 15]:

$$t_{n-i \max} \leq \frac{K_i}{\mu_i} + \frac{(N_i - 1) \cdot \chi_{i \max}}{\mu_i} + \sum_{m=1}^{N_i} \frac{\chi_{\max}}{M_m}, \quad (3)$$

где K_i – размер буфера для потока i ;

$\chi_{i \max}$ – максимальный размер пакета для потока i ;

χ_{\max} – максимальный размер пакета для всех потоков, проходящих по всем узлам пути потока i ;

M_m – пропускная способность исходящей линии в узле m ;

μ_i – интенсивность обслуживания пакетов из буфера i ;

N_i – количество узлов на пути пакетов i -го потока через объединенную сеть.

Однако данный метод необходимо адаптировать под фрактальный трафик, то есть трафик, обладающий свойством самоподобности. Для этого необходимо использовать способ динамического назначения приоритетов с целью учёта пульсаций возникающих в трафике.

Предлагаемый метод оптимизации приоритетно-взвешенной справедливой организации очередей при обслуживании самоподобного трафика включает следующую последовательность шагов.

Шаг 1. Распределение пакетов по очередям, в соответствии с их приоритетом. В данном случае приоритет будет характеризовать максимальное время задержки при обслуживании пакета.

Шаг 2. Определение показателя Херста для каждого потока. Показатель Херста определяется следующими методами [3]: график изменения дисперсии; R/S-статистика; индекс дисперсии для отчетов.

Шаг 3. Вычисление весовых коэффициентов для потоков.

Весовые коэффициенты вычисляются по формуле:

$$\phi_i = \frac{\mu_{bit}}{M}, \quad (4)$$

где M – пропускная способность исходящей линии (в битах).

Без нарушения общности подхода упростим условие (3), для чего примем два ограничения: задержки, которые вызваны другими УК не учитываются; а число обслуживающих приборов равно единице. В результате, выражение (3) примет вид

$$t_{nn-i} \leq \frac{K_i + 1}{\mu_i}. \quad (5)$$

Таким образом, задача сводится к определению такого значения μ_i , при известных параметрах закона распределения поступления пакетов в очередь i и требуемых уровнях задержек пакетов всех очередей в оптимизируемом УК, которое бы обеспечило выполнение неравенства (5).

В связи со сложностью получения аналитического решения зависимости [9, 14]

$$t_{nn-i} = \frac{\left(1 - \frac{1}{1 + \frac{\lambda_i}{\mu_i}}\right)}{\mu_i \cdot \left(1 - \frac{\lambda_i}{\mu_i}\right)} \times \frac{\left(\frac{\chi_{\max_i}^2 \cdot \chi_{\min_i}^{3-2H_i} - \chi_{\max_i}^{3-2H_i} \cdot \chi_{\min_i}^2}{2 \cdot H_i - 1} - \frac{(3-2 \cdot H_i) \cdot (\chi_{\max_i} \cdot \chi_{\min_i}^{3-2H_i} - \chi_{\max_i}^{3-2H_i} \cdot \chi_{\min_i})^2}{(2 \cdot H_i - 2)^2 \cdot (\chi_{\max_i}^{3-2H_i} - \chi_{\min_i}^{3-2H_i})} \right) \times \frac{(2 \cdot H_i - 2)^2 \cdot (\chi_{\max_i}^{3-2H_i} - \chi_{\min_i}^{3-2H_i})}{(3-2 \cdot H_i) \cdot (\chi_{\max_i} \cdot \chi_{\min_i}^{3-2H_i} - \chi_{\max_i}^{3-2H_i} \cdot \chi_{\min_i})^2} + C_{i-b}^2}{2} + \frac{1}{\mu_i} \quad (6)$$

где λ_i – интенсивность поступления пакетов в буфер i ;

H_i – показатель Херста потока i , относительно μ_i , вычисления производятся численным методом на ЭВМ.

Вычисленное значение μ_i , характеризует интенсивность обслуживания пакетов, необходимую для того, чтобы средние задержки не превышали t_{nn-i} .

Так как обслуживающее устройство осуществляет побитовую выборку данных то, полученное значение μ_i необходимо привести к параметрам обслуживающего устройства.

$$\mu_{biti} = \mu_i \cdot l_{i_nakema}, \quad (7)$$

где l_{i_nakema} – средний размер пакета потока i .

Теперь на основе (5) можно вычислить весовой коэффициент φ_i .

Шаг 4. Корректировка размера буфера с использованием соотношения (5).

Шаг 5. Коррекция весовых коэффициентов с учетом самоподобной структуры телекоммуникационного трафика.

В случае, если $\sum_i \mu_{biti} > M$, выводится сообщение о возможном появлении перегрузки и предпринимаются меры борьбы с перегрузками, которые будут рассмотрены ниже. Если же $\sum_i \mu_{biti} < M$, то неиспользованная пропускная способность делится между оставшимися потоками пропорционально их весам.

Интервал времени обновления весовых коэффициентов устанавливаются в зависимости от вычислительных возможностей процессора выполняющего их подсчет.

Разработанный метод позволит распределить пропускную способность УК таким образом, чтобы обеспечить выполнение требований QoS к среднему времени задержки с учётом самоподобности каждого приоритетного потока, а также предсказать перегрузки.

Для контроля перегрузки в современных маршрутизаторах, как правило, используются следующие виды очередей [1, 5, 6]: FIFO – первым прибыл, первым обслужен; PQ – приоритетное обслуживание очередей; CQ – обычное обслуживание очередей; WFQ – взвешенная справедливая организация очередей; CBWFQ – справедливая очередь, базирующаяся на классах.

Из анализа перечисленных видов очередей следует, что самоподобный характер структуры телекоммуникационного трафика требует разработки нового метода организации очередей, либо адаптации параметров соответствующего типа очереди. Разработка нового метода организации очередей является достаточно сложной задачей, а внедрение метода затруднено в связи с тем, что закупаемое оборудование может функционировать только с ограниченным перечнем стандартизированных алгоритмов. Поэтому в данной работе предлагается применить метод адаптации

параметров. В соответствии с разработанным методом на этапе начального конфигурирования маршрутизаторов проводится коррекция параметров очередей, а в процессе функционирования осуществляется необходимое адаптивное переконфигурирование.

Конкретную реализацию предложенного метода рассмотрим на разработанном алгоритме, приведённом на рисунке 1, в пошаговом представлении.

Шаг 1. Работа алгоритма начинается с инициализации цикла, осуществляющего вычисление размеров буферов оптимизируемых очередей УК для максимальных интенсивностей входного трафика и известного показателя Херста. В связи с тем, что на данном этапе происходит вычисление начальных значений параметров маршрутизатора, интенсивность обслуживания берется одинаковой для всех очередей, исходя из максимально возможной общей производительности. Это соответствует наихудшим условиям определения размера буфера, обеспечивающего заданное количество отказов в обслуживании.

Шаг 2. Следующим шагом является изменение размеров буферов в маршрутизаторе. Этот процесс осуществляется либо силами оператора, контролирующего работу алгоритма, либо автоматически через сетевой интерфейс управления маршрутизатором. В дальнейшей работе алгоритма размер буфера не корректируется, а корректируются лишь веса очередей.

Шаг 3. В соответствии с выбранной для вычисления размера буфера интенсивностью обслуживания, на следующем шаге цикла осуществляется коррекция весовых коэффициентов по формуле: $\varphi_i=1/n$, где n – количество очередей в оптимизируемом маршрутизаторе. На этом цикл вычисления размера буфера завершается.

Шаг 4. На следующем шаге определяется реальное состояние параметров входного трафика. Для этого осуществляется запуск подпрограммы «ПАФРИТ» [3] (основная задача программы – анализ реального трафика на фрактальность). На основании данных полученных подпрограммой вычисляются числовые характеристики случайной величины [10, 11, 12, 13].

Таким образом, завершается формирование всей исходной информации о телекоммуникационном трафике, необходимой для оптимизации, а так же начальное конфигурирование буферов и интенсивностей обслуживания всех очередей маршрутизатора.

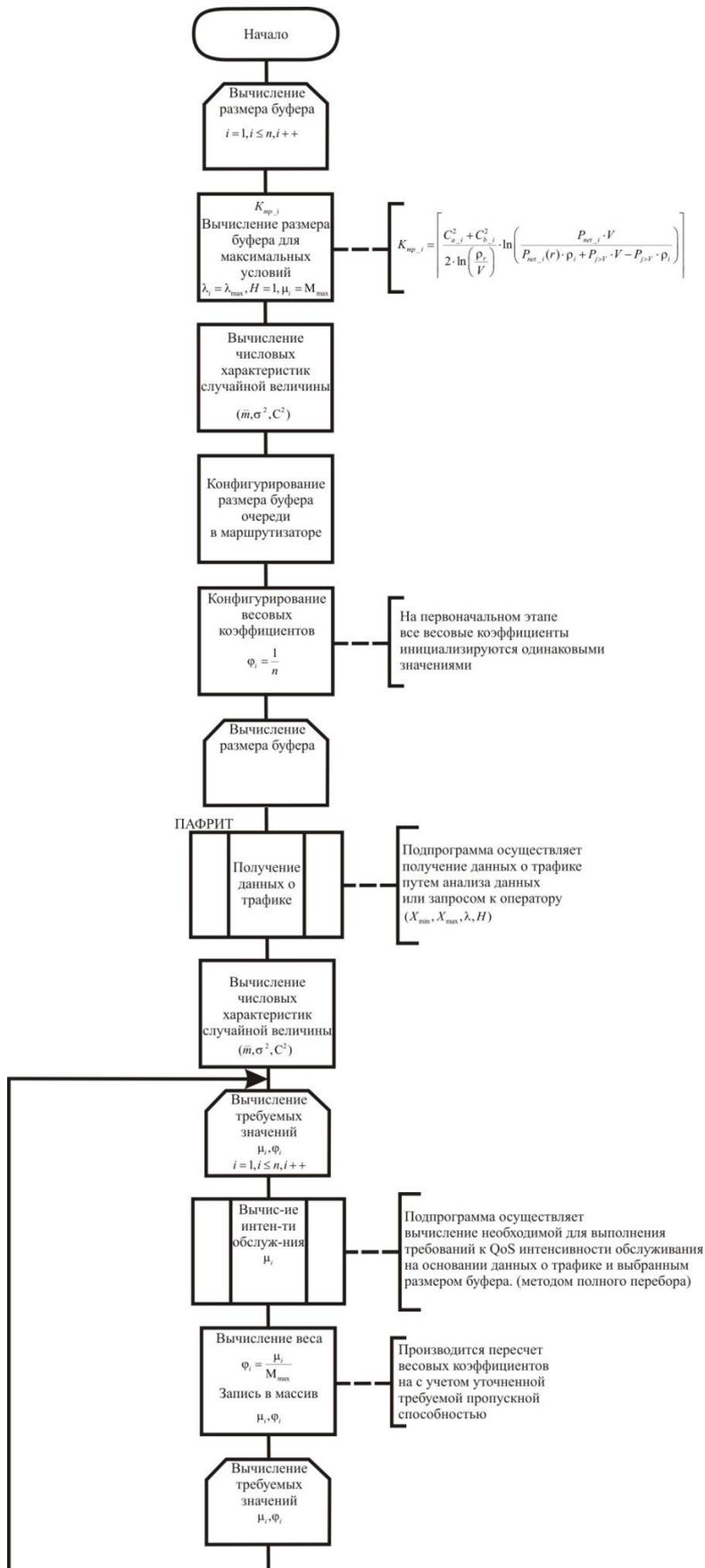


Рисунок 1 – Блок-схема алгоритма мультифрактальной оптимизации параметров очередей в телекоммуникационных сетях

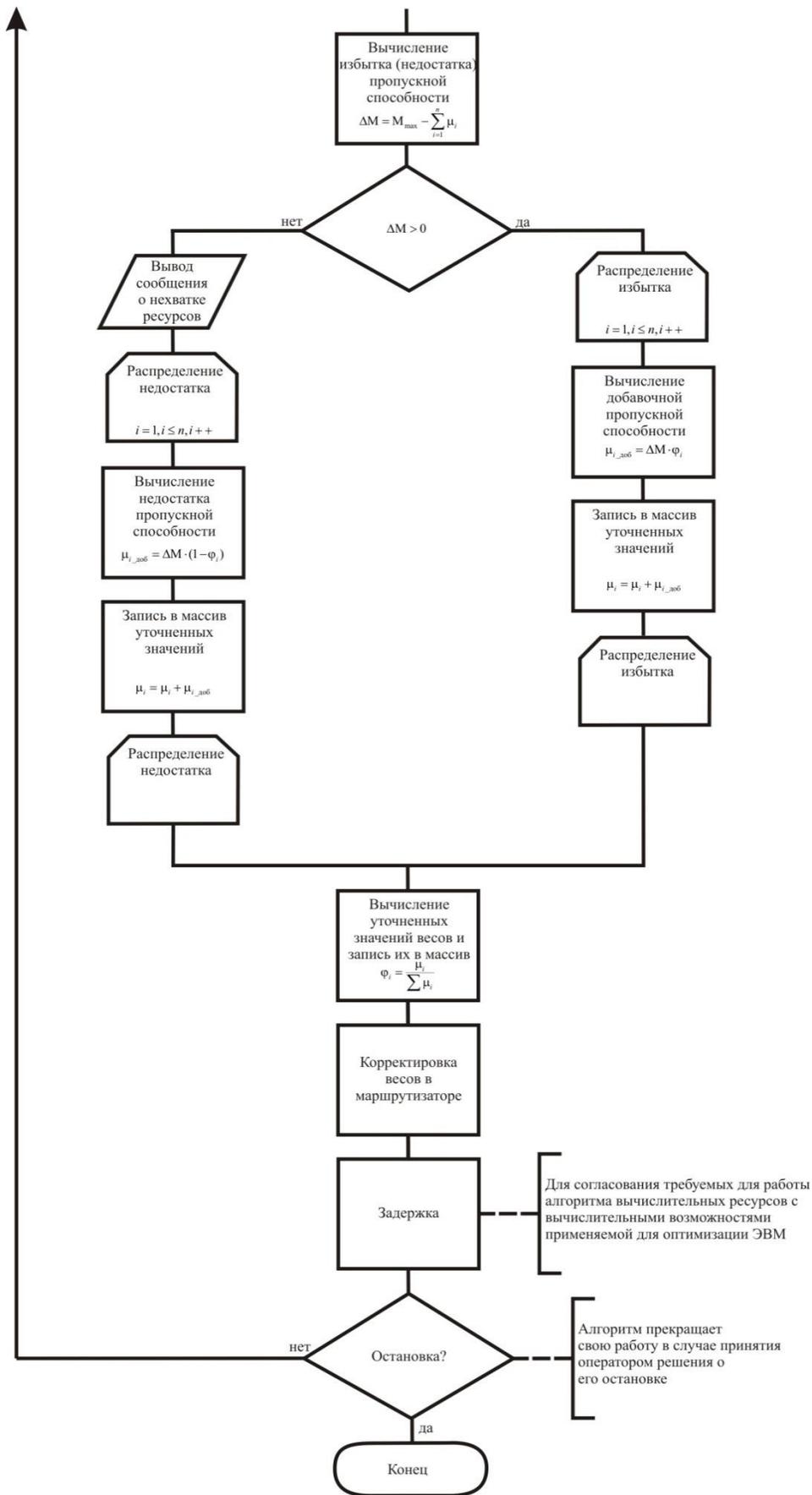


Рисунок 1 – (продолжение). Блок-схема алгоритма мультифрактальной оптимизации параметров очередей в телекоммуникационных сетях

Шаг 5. На следующем шаге проводится вычисление оптимальной производительности μ_i для очередей, и соответствующего ей весового коэффициента φ_i .

Вычисление интенсивности обслуживания, необходимой для выполнения требований к QoS, осуществляется подпрограммой на основе данных о трафике, числовых характеристиках случайной величины, и выбранного неизменного размера буфера очередей.

Шаг 6. Далее, в соответствии с выражением

$$\varphi_i = \frac{\mu_i}{M_{\max}} \quad (8)$$

вычисляется весовой коэффициент φ_i и полученные значения μ_i и φ_i записываются в массив. Созданный на данном шаге массив используется на следующих шагах алгоритма для перераспределения нагрузки.

Так как требуемые для всех очередей маршрутизатора интенсивности обслуживания в сумме могут не соответствовать максимальной производительности, то могут возникать случаи отклонения (появления избытка или недостатка) пропускной способности.

Шаг 7. На следующем шаге алгоритма осуществляется оценка этого отклонения в соответствии с выражением:

$$\Delta M = M_{\max} - \sum_{i=1}^n \mu_i \cdot \varphi_i \quad (9)$$

Так как весовой коэффициент, принимающий как отрицательные, так и положительные значения, по сути, становится конечным результатом работы алгоритма, то необходимо распределить ΔM на оптимизируемые очереди. В случае положительного значения ΔM , можно говорить о наличии недоиспользуемой пропускной способности, которая распределяется по оптимизируемым очередям.

Шаг 8. На следующем шаге проводится вычисление добавочной пропускной способности по формуле

$$\mu_{i_dob} = \Delta M \cdot \varphi_i, \quad (10)$$

из которой следует, что избыточная пропускная способность между очередями распределяется не равномерно, а в соответствии с выбранной весовой политикой.

Шаг 9. На следующем шаге проводится корректировка интенсивностей обслуживания по формуле $\mu_i = \mu_i + \mu_{i_dob}$ и перезапись значений мас-

сива. На этом, после соответствующего числа итераций, цикл распределения избытка завершается.

В том случае, если $\Delta M < 0$, (недостаток пропускной способности или, иначе перегрузка), осуществляется распределение перегрузки аналогично описанному выше.

Особенностью этого цикла является вывод сообщения оператору о начале перегрузки и о возможном выходе параметров качества обслуживания за допустимые пределы. В соответствии с этим, выражение (10) заменяется выражением вида:

$$\mu_{i_dob} = \Delta M \cdot (1 - \varphi_i). \quad (11)$$

Далее, на основе полученных значений μ_i , после условного оператора $\Delta M < 0$, вычисляются уточненные значения весовых коэффициентов очередей и записываются в массив. Корректировка весов осуществляется на основании выражения вида: $\varphi_i = \frac{\mu_i}{\sum \mu_i}$.

Шаг 10. Следующим шагом является перезапись значений весовых коэффициентов в маршрутизаторе. С целью согласования требуемых для работы алгоритма вычислительных ресурсов с вычислительными возможностями применяемой для оптимизации ЭВМ, в алгоритм введена задержка.

Шаг 11. После этого, в случае решения оператора об остановке работы алгоритма, осуществляется переход либо к концу алгоритма, либо его закичивание в точке окончания работы подпрограммы.

Разработанный алгоритм был реализован программно [2, 3, 4].

Новыми в данной работе являются следующие положения и результаты:

1. Разработанный метод позволяет распределить пропускную способность УК сети таким образом, чтобы обеспечить выполнение требований по QoS к среднему времени задержки, а также предсказать перегрузки в будущем.

2. Разработанный алгоритм позволяет в режиме реального времени, с учетом производительности ЭВМ, проводить мультифрактальную оптимизацию организации взвешенных очередей.

3. Применение разработанного метода и алгоритма повышает пропускную способность маршрутизатора при обслуживании телекоммуникационного трафика СПД СН в случае его самоподобности.

Литература

1. Андрашитов Д.С., Астола Я.Т., Безуглов Д.А., Безуглов Ю.Д., Воронин В.В., Егиазарян К.О., Зеленский А.А., Костоглотов А.А., Костоглотов А.И., Лазаренко С.В., Маков С.В., Марчук В.И., Молчанов П.А., Приходченко В.А., Сизякин Р.А., Тимофеев Д.В., Тоцкий А.В., Франц В.А., Ценных Б.М., Швидченко С.А. и др. Практические аспекты обработки сигналов в телекоммуникационных системах. Коллективная монография. – Ростов-на-Дону, 2013.

2. Белов П.Ю. Комплекс алгоритмов повышения качества обслуживания мультифрактального трафика (КАПКОМТ). Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2015610612 от 30.01.2015.

3. Белов П.Ю., Белов К.Ю., Полоус А.И., Клименко В.В. Программа анализа фрактальности реального информационного трафика (ПАФРИТ). Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2014613976 от 14.04.2014.

4. Белов П.Ю., Полоус А.И., Микрюков А.А., Ткач Р.В. Комплекс мультифрактальной оптимизации параметров сетевых устройств СПД (КМОПСУ СПД). Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2015611592 от 30.01.2015.

5. Зайцев М.А., Попов А.М., Жулего В.А. Проблемы использования геоинформационных систем в интересах проведения операций на стратегических направлениях. Стратегическая стабильность. – 2015. – № 3 (72). – С. 54–57.

6. Зайцев М.А., Чурусова О.С. Анализ проблем использования геоинформационных систем в интересах исследования стратегических направлений. В сборнике: Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон материалы XI Международной научной конференции. – 2015. – С. 466–472.

7. Костоглотов А.А., Андрашитов Д.С., Лазаренко С.В., Кузнецов А.А. Прогнозирование рыночных тенденций с использованием принципа регуляризации а.н. тихонова. Информационные технологии в экономических исследованиях. – 2013. – С. 94–100.

8. Костоглотов А.А., Андрашитов Д.С., Оруджева А.А., Дерябкин И.В. Оценка индекса трендового прогнозирования на основе итерационной ре-

гуляризации. Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2011. – № 169. – С. 26–32.

9. Назаров А.Н., Сычев К.И. Модели и методы расчета показателей качества функционирования узлового оборудования и структурно-сетевых параметров сетей связи следующего поколения. – Красноярск: Изд-во ООО «Поликом», 2010. – 231 с.

10. Полоус А.И., Микрюков А.А., Белов П.Ю. Мультифрактальная концепция конфигурирования маршрутизаторов с целью оптимизации параметров очередей в сетях передачи данных специального назначения. – М.: Российская Академия Артиллерийских Наук «Передача, обработка, информации в быстропротекающих процессах», 2014.

11. Полоус А.И., Микрюков А.А., Белов П.Ю. Мультифрактальное профилирование трафика при обеспечении качества обслуживания СПД СН. – Сборник материалов 27-й всероссийской научно-практической конференции Краснодар – пос. Терскол, «Передача, обработка, отображение информации», 2014 г.

12. Шелухин О.И., Осин А.В. Оценка влияния самоподобности речевого трафика на QoS телекоммуникационных сетей с Frame Relay // Электротехнические комплексы и информационные системы. – 2007. – № 1. – С. 58–60.

13. Шелухин О.И., Осин А.В., Смольский С.М. Самоподобие и фракталы. Телекоммуникационные приложения. / Под ред. Шелухина. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2008. – 368 с.

14. Шелухин О.И., Осин А.В., Урьев Г.А. Результаты экспериментальных исследований сетевого трафика телекоммуникационной сети // Теоретические и прикладные проблемы сервиса. – 2005. – №4. – 480 с.

15. Шелухин О.И., Пружинин А.В., Осин А.В. Оптимизация параметров телекоммуникационных сетей методом регуляризации Тихонова // Информационно-измерительные и управляющие системы. – 2006. Т. 4, № 6. – С. 63–72.

16. Шелухин О.И., Тенякшев А.В., Осин А.В. Моделирование информационных систем. / Под ред. О.И. Шелухина. – М.: Сайнс-Пресс, 2005. – 368 с.

Polous A.I., Belov P.Y.

OPTIMIZATION OF DISCIPLINE PACKET QUEUE IN CLOSETS FRACTAL TRAFFIC BY THEIR WEIGHT IN PRIORITY

The article describes a technique that allows you to optimize the queuing discipline experiencing overload, using fractal approach to the mechanism of balanced information flow.

Keywords: fractal self-similarity, Pareto, telecommunications, data transmission network (DTN), resource reservation, to ensure quality of service.

УДК 629.76

Рудько А.С.,

кандидат технических наук, доцент,

Alexrudko84@yandex.ru,

Московский университет имени С.Ю.Витте, г. Москва

РАСШИРЕННАЯ ДИАГРАММА УДЕЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ СВЕРХШИРОКОПОЛОСНЫХ РАДИОЛИНИЙ

Рассмотрены возможности расширения известной диаграммы удельного расхода энергии и полосы частот (диаграмма Сандерса) для сверхширокополосных радиолиний путем введения дополнительных коэффициентов – коэффициента частотно-временной избыточности и нормированной дальности, на которой начинаются выполняться требования по электромагнитной совместимости.

Ключевые слова: сверхширокополосные сигналы, радиолинии информационного обмена.

В традиционных радиосистемах, символы передаваемого по радиоканалу сигнала формируются в несколько этапов: первичный сигнал – видеосигнал – радиосигнал, [1].

Символы первичного сигнала, как правило, представляются прямоугольными импульсами с амплитудно-импульсной модуляцией (АИМ). В видеотракте первичный сигнал моделирует импульсную несущую по одному из возможных параметров – фазовому (временному) в пределах временной шкалы, определенному по отношению к опорному импульсу, ширине (длительности импульса), частоте следования импульсов или числу (цифре).

В результате получается видеосигнал с фазоимпульсной модуляцией (ФИМ), широтно-импульсной модуляцией (ШИМ), частотно-импульсной модуляцией (ЧИМ) или кодоимпульсной (КИМ₂) модуляцией (рисунок 1).

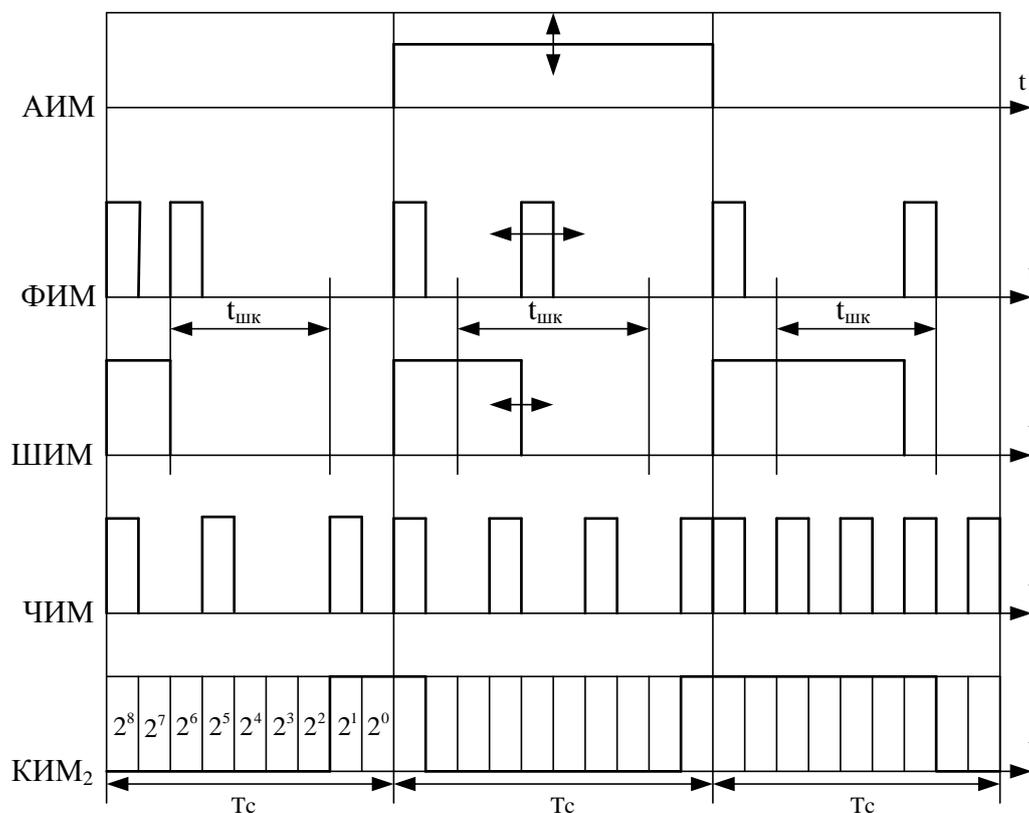


Рисунок 1 – Модуляция сигнала на видеочастоте

В радиотракте видеосигнал может модулировать гармоническую несущую по амплитуде, частоте или фазе, что соответствует амплитудной (АМ), частотной (ЧМ) или фазовой модуляции. Для указанного метода модуляции радиосигнала удобно использовать двойное обозначение ПИМ-ПМ, где ПИМ означает некоторую (произвольную) модуляцию (АИМ, ФИМ, ШИМ или КИМ₂) импульсной несущей в видеотракте, ПМ – некоторую (произвольную) модуляцию (АМ, ЧМ, ФМ) гармонической несущей в радиотракте. Для передачи цифровых данных на радиочастоте активно применяются следующие традиционные системы модуляции КИМ_а-АМ, КИМ_а-БМ, КИМ_а-ЧМ, КИМ_а-ФМ, КИМ₂-МЧМ, где a – основание кода.

Процесс передачи и приема данных, модулированных сверхширокополосным импульсным сигналом, возможен с помощью устройства, структурная схема которого изображена на рисунке 2, и имеет ряд особенностей. Передатчик достаточно прост и формирует сигнал с помощью ключа

и накопительного элемента (RC). Ключ коммутирует накопительный элемент с антенной на короткий промежуток времени, тем самым формируя сверхширокополосный импульс. Выходной фильтр формирует сигнал, удовлетворяющий требуемой спектральной маске. При этом этапы: первичный сигнал – видеосигнал – радиосигнал, соответствующие традиционным радиосистемам, модифицируются к виду: первичный сигнал – видеосигнал, [3,4].

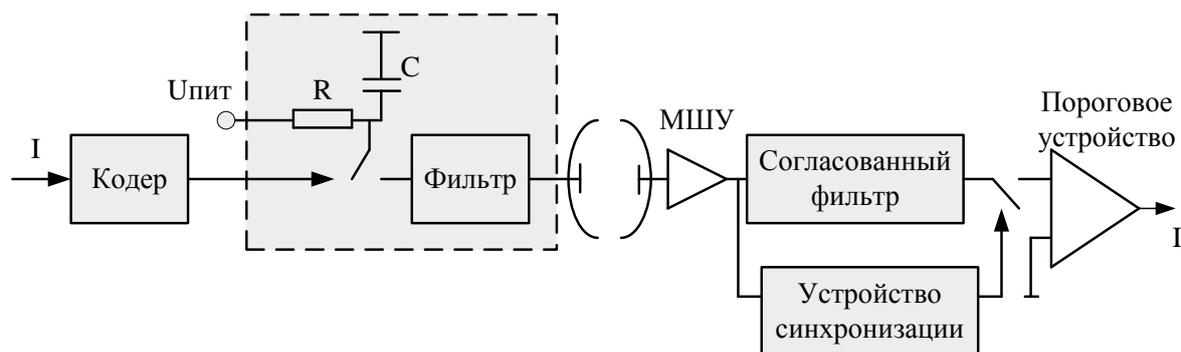


Рисунок 2 – Структурная схема передатчика и приемника

При передаче данных с помощью коротких сверхширокополосных импульсов, первичный сигнал подвергается только произвольной видеомодуляции (АИМ, ФИМ, ШИМ, ЧИМ, КИМ). В работе, [5] была определена структура сверхширокополосного импульсного сигнала, позволяющая передавать информационные послылки с высокой скоростью и без межсимвольной интерференции. Структура получается за счет того, что передатчик генерирует сверхширокополосные импульсы по определенному циклу – передаются два импульса, потом следует пауза на время передачи двух импульсов, а затем цикл повторяется. Сигнал передается в диапазоне радиочастот от 3,5 до 10,5 ГГц ($f_b/f_n=3$), что удовлетворяет требованию государственной комиссии по радиочастотам Российской Федерации от 19 марта 2009 года № 09-05-02 для сверхширокополосных радиосистем.

К основным цифровым методам модуляции сверхширокополосного импульсного сигнала можно отнести, [2]:

КФИМ_a – квантованная фазоимпульсная модуляция. Информация заложена в присутствии сигнала на определенной временной позиции, число которых равно a (Рисунок 3).

КАИМ_a¹ – квантованная однополюсная амплитудно-импульсная модуляция. Информация заложена в квантованном уровне амплитуды сигнала. (Рисунок 4)

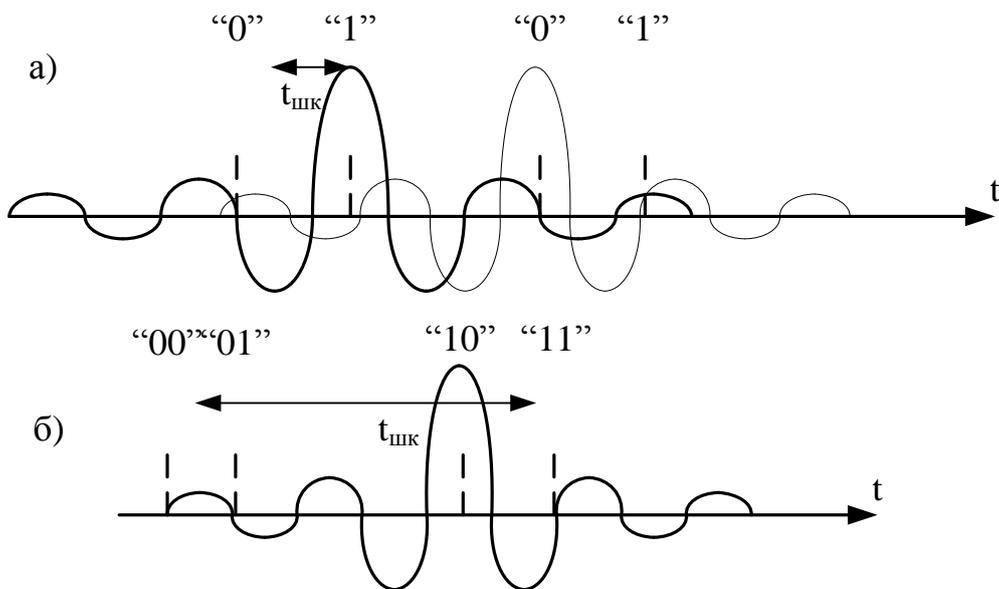


Рисунок 3 – Передача сообщения «1 0» сигналом с квантованной фазоимпульсной модуляцией. а) КФИМ₂ б) КФИМ₄

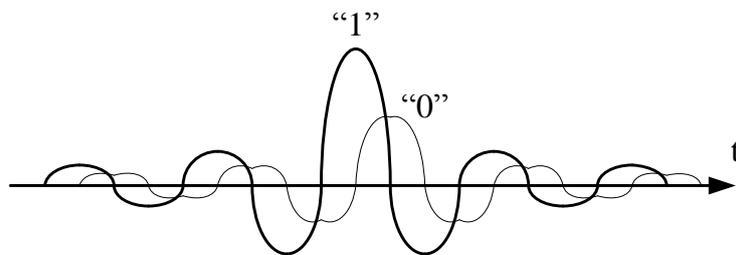


Рисунок 4 – Передача сообщения «1 0» сигналом с квантованной однополюсной амплитудно-импульсной модуляцией

КАИМ_a² – квантованная двухполюсная амплитудно-импульсная модуляция. Применяются прямые и инверсные противоположные сигналы (рисунок 5).

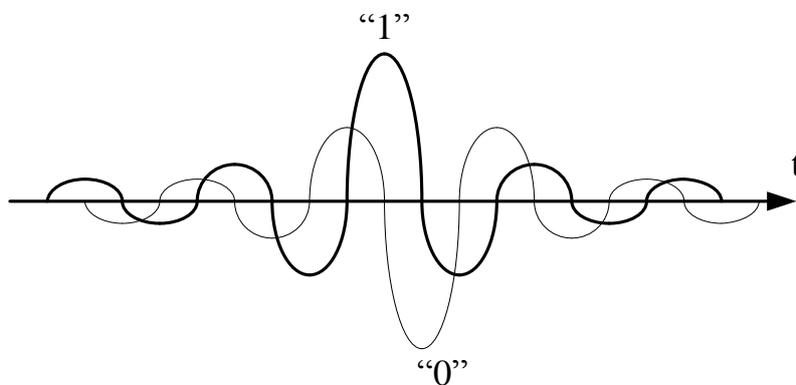


Рисунок 5 – Передача сообщения «1 0» сигналом с квантованной двухполюсной амплитудно-импульсной модуляцией

КФИМ_а/КАИМ²_а – комбинированная квантованная фазоимпульсная модуляция /квантованная двухполюсная амплитудно-импульсная модуляция. Применяются различные временные позиции, прямые и инверсные противоположные сигналы (рисунок 6).

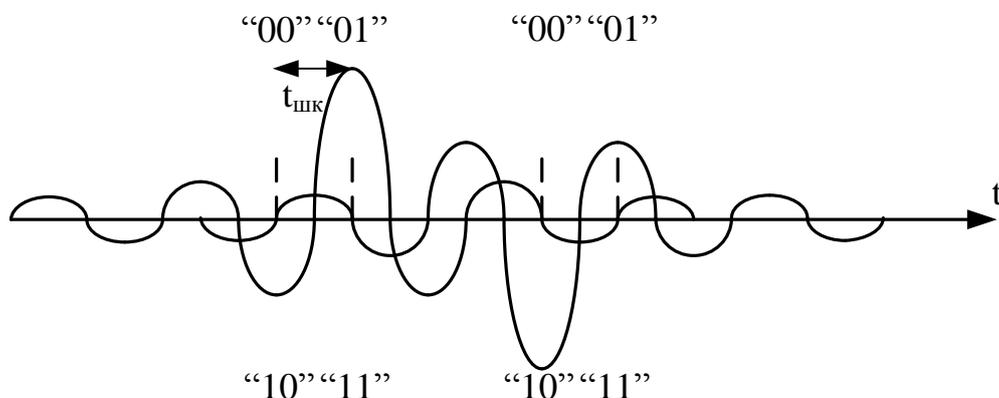


Рисунок 6 – Передача сообщения «0 1 1 0» сигналом с комбинированной квантованной фазовой и двухполюсной амплитудно-импульсной

Наиболее важными показателями эффективности радиолиний являются энергетические показатели, определяющие в большей степени массогабаритные характеристики передающей аппаратуры и антенн, а так же определяющие возможность обеспечения электромагнитной совместимости РЭС в соответствии с регламентом радиосвязи, и частотные показатели, характеризующие степень использования полосы пропускания канала связи.

Для сравнения радиолиний с различными скоростями передачи данных необходимо использовать удельные показатели расходов ресурсов не зависящие от скорости передачи данных. Для цифровых радиолиний такими показателями являются удельный расход энергии на бит (β^2) и удельный расход полосы частот (α_f).

Для оценки помехоустойчивости сигналы удобно представлять в графическом виде (в виде сигнальных векторов), [5,6].

Различие символов $S_j(t)$ и $S_l(t)$ цифрового сигнала определяется расстоянием между концами соответствующих сигнальных векторов $\bar{S}_j(t)$ и $\bar{S}_l(t)$. Это расстояние может быть определено по формуле:

$$d_{jl} = [2E_{jl}(1 - k_{jl})]^{\frac{1}{2}}, \quad (1)$$

где $E_{jl} = \frac{(E_j + E_l)}{2}$ – средняя энергия символов $S_j(t)$ и $S_l(t)$,

k_{jl} – коэффициент корреляции символов.

Коэффициент корреляции символов может быть определен по формуле:

$$k_{jl} = \frac{1}{E_{jl}} \int_0^{T_c} S_j(t) S_l(t) dt \quad (2)$$

Коэффициент корреляции символов $S_1(t)$ и $S_2(t)$ двоичных цифровых сигналов ($a=2$) может принимать значения от -1 до $+1$. Если $k_{12} = 1$, то сигнальные вектора совпадают ($\bar{S}_1 = \bar{S}_2$) и их невозможно различить. Максимально различаются противоположные сигналы $\bar{S}_1 = -\bar{S}_2$, для которых расстояние $d_{12} = (\sqrt{E_1} + \sqrt{E_2})$. Для ортогональных сигнальных векторов ($k_{12} = 0$) расстояние $d_{12} = \sqrt{E_1 + E_2}$ меньше соответствующего расстояния между концами противоположных сигнальных векторов в $\frac{\sqrt{E_1} + \sqrt{E_2}}{\sqrt{E_1 + E_2}}$ раз. Если зафиксировать расстояние $d_{12} = const$, то средняя энергия ортогональных символов окажется в два раза большей средней энергии противоположных символов ($d_{12} = 2E_{12r\delta} = 4E_{12r\delta}$). Следовательно, при средней энергии символов $E_{12} = const$ наиболее различаются и имеют наибольшую потенциальную помехоустойчивость сигналы с противоположными символами. Для обеспечения одинаковой помехоустойчивости сигналы с ортогональными символами требуют два раза большего расхода энергии, чем сигналы с противоположными символами.

На рисунке 7 приведены диаграммы сигналов КАИМ $_2^1$, КФИМ $_2$, КАИМ $_2^2$.

Коэффициенты попарной корреляции символов многоосновных цифровых сигналов ($a > 2$) так же могут принимать значения от -1 до $+1$, однако любой символ при этом может иметь лишь один противоположный себе символ, поэтому число противоположных символов не может быть больше $a/2$. Если априорные передачи различных символов $S_j(t)$, $j = 1 \dots a$, цифрового сигнала одинаковы, то его потенциальная помехоустойчивость определяется всеми возможными расстояниями между концами сигнальных векторов и соответствующими коэффициентами корреляции k_{jl} , $j, l = 1 \dots a$. При этом

особое значение имеют наименьшие расстояния $d_{j\text{мин}}$ и максимальные коэффициенты корреляции $k_{j\text{макс}}$, так как они определяют наименее помехоустойчивые пары символов сигнальных векторов. Поэтому следует максимизировать минимальное значение $d_{j\text{мин}}$ и минимизировать максимальное значение $k_{j\text{макс}}$. Наилучшим будет сигнал, для которого расстояния и коэффициенты корреляции между любыми парами символов одинаковы ($d_{ji} = \text{const}; k_{ji} = \text{const}$). К таким сигналам относятся ортогональные сигналы.

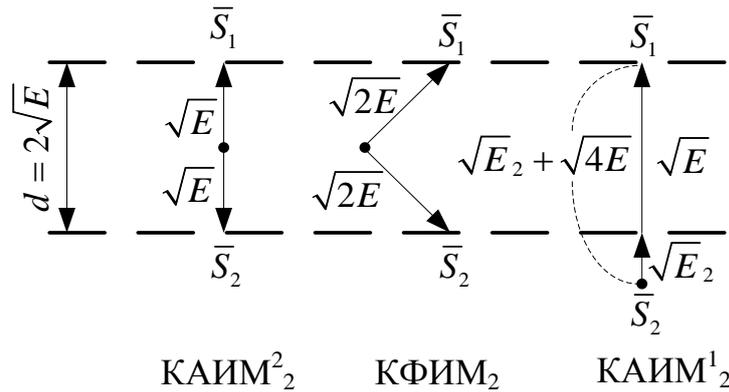


Рисунок 7 – Диаграммы сигналов КАИМ_2^2 , КФИМ_2 , КАИМ_2^1

Одним из показателей помехоустойчивости сигналов является вероятность ошибки на бит, для двоичных цифровых сигналов она может быть определена по формуле:

$$P_a = \frac{1}{2} [1 - \hat{O}(\sqrt{\frac{E_{12}}{N_0}} (1 - k_{12})))] = \frac{1}{2} [1 - \hat{O}(\sqrt{\beta^2 (1 - k_{12}))}] \quad (3)$$

где $\Phi(z)$ – неберущийся интеграл, который можно выразить через табулированную функцию Крампа:

$$\hat{O}(z) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-z}^z e^{-\frac{t^2}{2}} dt \quad (4)$$

Вероятность искажения символа многоосновного цифрового сигнала вычислить в общем случае трудно. Поэтому на практике помехоустойчивость многоосновного сигнала обычно оценивают с помощью верхней границы этой вероятности, которая совпадает для многоосновных радиолиний с ортогональными символами равно энергии.

Для многоосновных радиолиний с ортогональными символами она может быть определена по формуле:

$$P_a = 1 - \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{\infty} e^{-\frac{(t-\sqrt{2}q)^2}{2}} \left[\frac{1}{2} (1 - \hat{O}(t)) \right]^{a-1} dt, \quad (5)$$

где $q^2 = \beta^2 \log_2 a$.

Графики зависимости $P_o = P_o(\beta^2, a)$ для ортогональных сигналов приведены на рисунке 8.

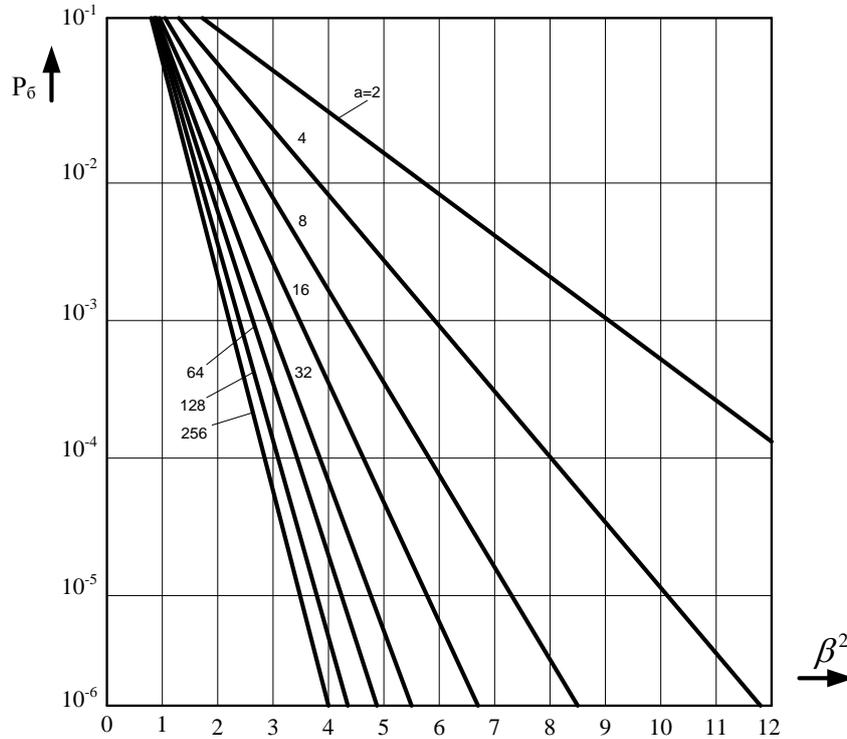


Рисунок 8 – Графики зависимостей $P_o = P_o(\beta^2, a)$

Проведем оценку удельного расхода энергии на бит для систем модуляций КАИМ¹ a , КФИМа и КАИМ² a . Для оценки энергетической эффективности цифровых радиолиний найдем соответствие между β^2 и основанием кода при фиксированном уровне P_o .

На рисунке 9 приведены графики зависимостей удельного расхода энергии на бит от основания кода для различных систем модуляции соответствующие вероятности ошибки на бит $P_o=10^{-5}$.

Сигнал – последовательность сверхширокополосных видеоимпульсов является однополосным и в сравнении с традиционными радиосигналами в два раза эффективнее использует частотный ресурс.

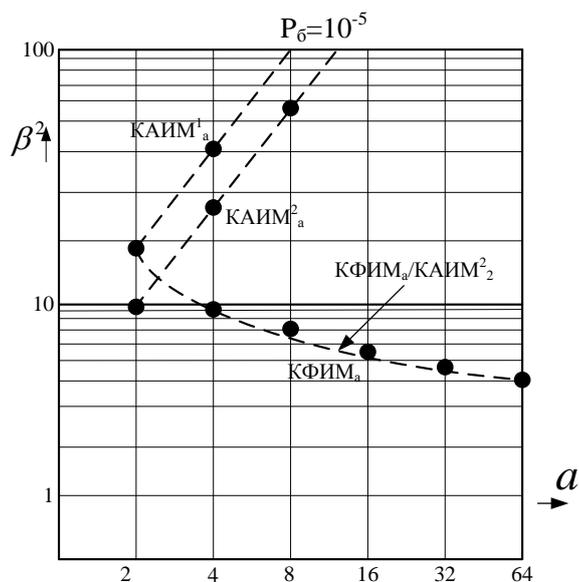


Рисунок 9 –Зависимость удельного расхода энергии на бит β^2 от основания кода a

Таблица 1 – Показатели эффективности сверхширокополосных импульсных радиолиний

Радиолиния	$\alpha_f, \alpha_{кор}$	$\alpha_f, \alpha_{кор}$ с учетом затрат на синхронизацию	β^2
КАИМ ₂ ¹	0,5	0,5	19,6
КАИМ ₄ ¹	0,25	0,25	40
КАИМ ₂ ²	0,5	0,5	9,8
КАИМ ₄ ²	0,25	0,25	24
КФИМ ₂	1	2	19,6
КФИМ ₄	1	1,5	10,1
КФИМ ₈	1,33	1,5	7
КФИМ ₁₆	2	2,13	5,5
КФИМ ₃₂	3,2	3,3	4,7
КФИМ ₆₄	5,3	5,4	4
КФИМ ₁₂₈	9,14	9,2	3,8
КФИМ ₂₅₆	16	16,04	3,6
КФИМ ₂ /КАИМ ₂ ²	0,5	1	19,6
КФИМ ₄ /КАИМ ₂ ²	0,5	0,75	10,1
КФИМ ₈ /КАИМ ₂ ²	0,665	0,75	7
КФИМ ₁₆ /КАИМ ₂ ²	1	1,07	5,5
КФИМ ₃₂ /КАИМ ₂ ²	1,6	1,7	4,7
КФИМ ₆₄ /КАИМ ₂ ²	2,6	2,6	4
КФИМ ₁₂₈ /КАИМ ₂ ²	4,6	4,6	3,8
КФИМ ₂₅₆ /КАИМ ₂ ²	8	8	3,6

Значение α_f для различных методов модуляции можно определить по формулам:

Для видеосигналов с методом модуляции КАИМ¹_a и КАИМ²_a:

$$\alpha_f = \frac{1}{2 \log_2 a} \quad (6)$$

Для видеосигналов с системой модуляции КФИМа:

$$\alpha_f = \frac{a}{2 \log_2 a} \quad (7)$$

Для видеосигналов с системой модуляции КФИМа/КАИМ²₂:

$$\alpha_f = \frac{a}{4 \log_2 a} \quad (8)$$

Удельные показатели эффективности для различных сигналов приведены в таблице 1, где $\alpha_f, \alpha_{кор}$ – это удельный расход полосы частот и временных позиций соответственно.

Результаты расчета могут быть отражены на диаграмме эффективности (диаграмме Сандерса). Обладая той же энергетической эффективностью, сверхширокополосные видеосигналы превосходят традиционные по частотной эффективности (рисунок 10).

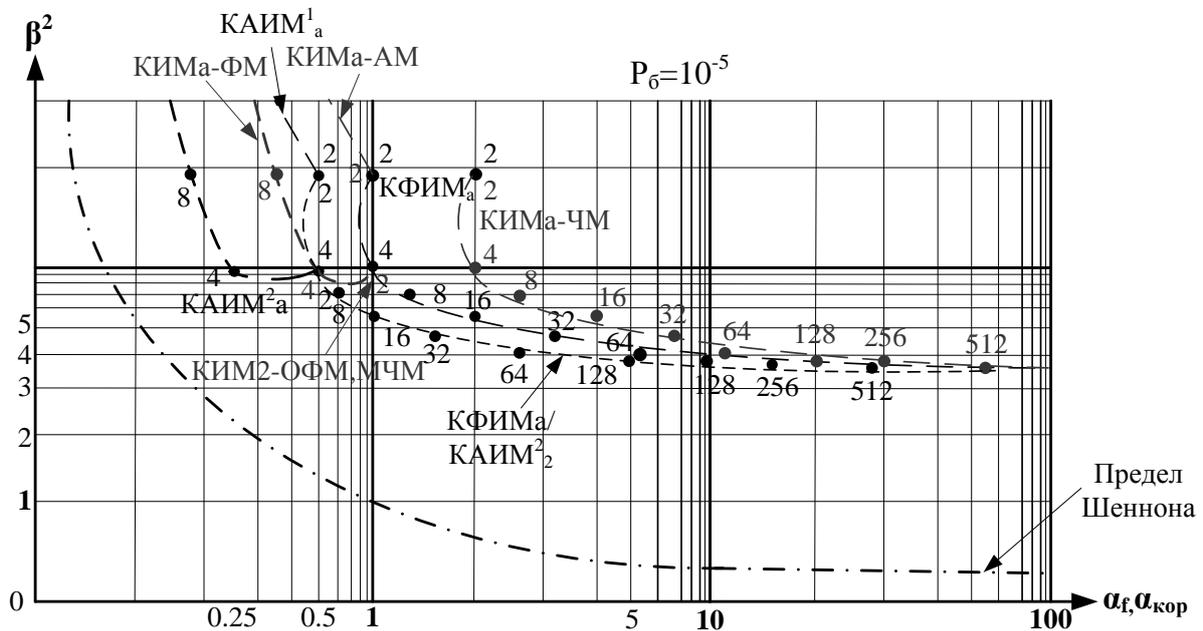


Рисунок 10 – Диаграмма удельного расхода энергии и полосы частот

Для расчета сверхширокополосных радиолоний необходимо учитывать дальность, на которой начинают выполняться требования по электромагнитной совместимости регламента связи и при построении сложных сигна-

лов с псевдослучайной перестройкой рабочего времени следует использовать коэффициент частотно-временной избыточности, численное значение этого коэффициента определяет возможность получения дополнительных свойств (повышение помехоустойчивости, скрытности и криптостойкости).

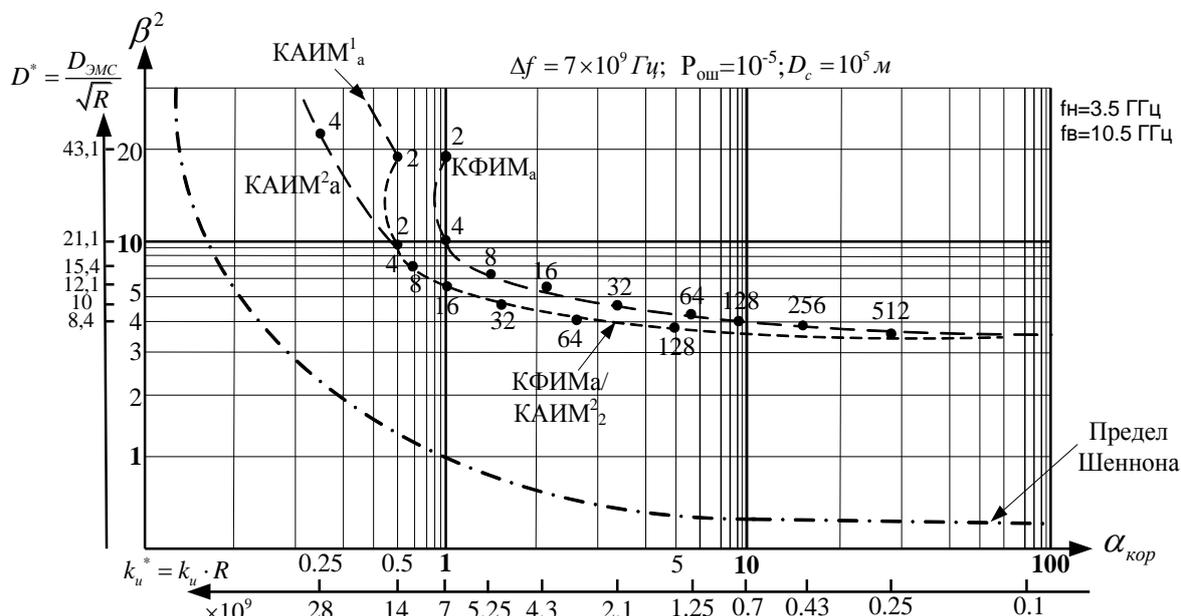


Рисунок 11 – Расширенная диаграмма удельного расхода энергии и полосы частот

Коэффициент частотно-временной избыточности (k_u) это отношение общего количества практически занятых временных позиций к минимально необходимому количеству временных позиций для передачи сообщения.

Коэффициент частотно-временной избыточности численно определяется как отношение времени, необходимого для передачи сообщения при заданной скорости к минимально возможному времени передачи этого же сообщения:

$$N \square \frac{T_{\text{прдтр}}}{T_{\text{прдмин}}} = \alpha_{\text{кор}}^{-1} \frac{2\Delta f}{R}, \quad (5)$$

где $\alpha_{\text{кор}}$ – удельный расход временных позиций,

R – скорость передачи информации.

Благодаря дополнительным осям, можно определить на какой дальности будет соблюдаться требования электромагнитной совместимости между радиосистемами, и какой запас частотно-временной избыточности имеет система передачи данных для применения методов помехоустойчивого кодирования и формирования сложных сигналов.

Литература

1. Андрашитов Д.С. Анализ функционирования алгоритмов параметрической идентификации информационно-управляющих систем, Удовлетворяющих принципу Гамильтона-Остроградского. Динамика сложных систем – XXI век. Том 8 № 2, 2014 г. – С.90–95
2. Дмитриев В.В. Технологии передачи информации с использованием сверхширокополосных сигналов (UWB) // Компоненты и технологии, – 2004, – № 1
3. Иммореев И., Судаков А., Сверхширокополосные и узкополосные системы связи. Электроника: Наука, Технология, Бизнес, 2003.
4. Кардо-Сысоев А.Ф. Методы формирования сигналов для устройств сверхширокополосной связи (импульсное радио). Сборник докладов научной конференции Сверхширокополосные сигналы в радиолокации, связи и акустике. – Муром, 2003
5. Мацыкин С.В., Рудько А.С., Осипов В.В. Особенности работы сверхширокополосных импульсных передатчиков телекоммуникационных систем в условиях частотных ограничений, принятых на территории Российской Федерации // Научные труды (вестник МАТИ), – 2013, – вып. 20(92). – С. 210 – 217.
6. Рудько А.С. Особенности разделения потоков данных на ведомом космическом аппарате из состава группировки МГКА //Актуальные проблемы Российской космонавтики: Труды XXXV академических чтений по космонавтике. – М.: Комиссия РАН, 2011.

Rudko A.

EXTENDED CHART SPECIFIC PERFORMANCE INDICATORS ULTRAWIDEBAND RADIO LINK

The possibility of expanding the known diagrams of specific energy consumption and bandwidth (Figure Sanders) for ultra-wideband radio links through the introduction of additional factors – the coefficient of the time-frequency redundancy and normalized range, which begin to fulfill the requirements for electromagnetic compatibility.

Keywords: ultra-wideband signals, radio information exchange.

Скоробогатова Т.В.,

Московский государственный технический

университет гражданской авиации,

факультет авиационных систем и комплексов, г. Москва,

Крисько О.В.,

факультет управления, кафедра математики и информатики,

Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

**МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАТИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫХ
ИНТЕРВАЛЬНЫХ ОЦЕНОК ПАРАМЕТРОВ БЛИЖНЕГО
ПОРЯДКА ДИФFUЗНОГО РАССЕЯНИЯ РЕНТГЕНОВСКИХ
ЛУЧЕЙ НА ПРИМЕРЕ СПЛАВА $Pd_{70}Au_{30}$**

В работе приведена методика получения более десяти параметров ближнего порядка в двухкомпонентных растворах металлов из диффузного рассеяния рентгеновских лучей (ДРРЛ). Используются современные статистические методы интервальных оценок параметров множественной регрессии. Методику применили к исследованию ДРРЛ сплава $Pd_{70}Au_{30}$ и получения параметров ближнего порядка.

Ключевые слова: многофакторный регрессионный анализ, диффузное рассеяние рентгеновских лучей, ближний порядок.

Экспериментальные данные [1–4], свидетельствуют о том, что взаимное расположение атомов разного сорта в твердых растворах многих металлов и сплавов не хаотическое, а характеризуется существованием ближнего порядка (корреляцией во взаимном расположении атомов разного сорта). Ближний порядок определяется различием межатомных взаимодействий компонент сплава и влияет на разнообразные физические свойства, в том числе электросопротивление, эффект Холла, микротвердость и т.д.

В настоящее время ближний порядок и параметры ближнего порядка определены для многих двойных, тройных и даже четверных сплавов, а также для твердых растворов оксидов, карбидов и полупроводников. Установлена корреляция между изменениями локального упорядочения и изменениями физических свойств. Поэтому важным является определение достоверности полученных оценок параметров порядка, определение доверительных интервалов для них.

Одним из способов определения параметров порядка является изменение значения интенсивности диффузного рассеяния рентгеновских лучей с последующим анализом. При количественном анализе метод наименьших квадратов (МНК). Расчет параметров ближнего порядка является достаточно сложной вычислительной задачей, при решении которой могут возникать значительные ошибки. Величины ошибок зависят от числа координационных сфер, учитываемых в регрессионном уравнении МНК, от размера зоны, выбранной вблизи максимума структурного дифракционного отражения, от ошибок калибровки и так далее.

В работе предлагается методика получения параметров ближнего порядка и статистическая оценка их значимости для поликристаллического двухкомпонентного сплава из экспериментальных данных по диффузному рассеянию рентгеновских лучей (ДРРЛ). Методика основана на особенностях ДРРЛ поликристаллами металлических двухкомпонентных растворов с учетом выполнимости предпосылок метода наименьших квадратов. Разработанная методика применена к сплаву $Pd_{70}Au_{30}$.

МЕТОДИКА РАСЧЕТА ИНТЕРВАЛЬНЫХ ОЦЕНОК ПАРАМЕТРОВ БЛИЖНЕГО ПОРЯДКА

Модель зависимости интенсивности диффузного рассеяния от параметров корреляции имеет вид [1]:

$$I_j = \sum_{i=1}^p \varepsilon_i F_{i,j} + \delta_j \quad (1)$$

где $j = 1, \dots, n$ – номер точки измерения (в зависимости от угла рассеяния рентгеновских лучей),

$i = 1, \dots, p$ – номер координационной сферы,

I_j – измеренная интенсивность ДРРЛ в зависимости от угла рассеяния, приведенная к электронным единицам за вычетом паразитных рассеяний,

$F_{i,j}$ – теоретически рассчитанные в заданных точках j i -ой координационной сферы значения модулирующих функций с использованием модели Борна – Бегби [2].

Предлагается следующая последовательность действий с целью получения точечных и интервальных оценок [5] параметров ближнего порядка (межатомной корреляции) двухкомпонентного сплава.

1. Вычисляется корреляционная матрица параметров парных коэффициентов межфакторной корреляции, проводится анализ на наличие мультиколлинеарности, в результате исключаются или объединяются сферы с коэффициентами парной межфакторной корреляции больше 0.7. Полученная аппроксимирующая функция используется для исследования остатков регрессии на существование предпосылок МНК [5], то есть возможности применения МНК для оценок параметров.

2. Для получения близкого к единице коэффициента детерминации и выполнения предпосылок МНК из расчетов и экспериментальные точки вблизи структурных максимумов, значения которых, скорее всего, обусловлены ростом интенсивности не вследствие упорядочения, а за счет влияния "стопы" структурного максимума.

3. Расчеты повторяются до тех пор, пока не будут выполнены все предпосылки МНК. Полученные параметры используются для моделирования интенсивности ДРРЛ, сравнения с экспериментальными значениями и анализа.

Расчет параметров ближнего порядка на примере сплава Pd–30%Au проводился с использованием экспериментальных значений интенсивности измеренных по стандартной методике [2] и МНК [5]. Экспериментальные значения интенсивности ДРРЛ были приведены к электронным единицам. Из значений интенсивности исключены все рассеяния, не обусловленные упорядочением (тепловое рассеяние двойное Брэгговское рассеяние и т. д.) [2].

При регрессионном анализе интенсивности ДРРЛ двухкомпонентным сплавом $Pd - 30at.\% Au$ методом МНК использовались 80 экспериментальных точек измеренной интенсивности ДРРЛ [2]. На первом этапе предполагался учет 14-ти координационных сфер, известно, что для получения статистически значимых оценок с помощью МНК [5] необходимо чтобы число экспериментальных точек было не меньше чем число оцениваемых параметров умноженное на 6–7. Так как $14 \cdot 6 > 80$ (14 оцениваемых параметров) невозможно получить значимые оценки по заданному объему выборки. Следовательно, требуется уменьшение числа оцениваемых параметров или увеличение объем выборки.

Одной из проблем, возникающих при оценке коэффициентов множественной регрессии, является проблема, связанная с независимостью факто-

ров [5] – проблема мультиколлениарности. Для выяснения вопроса наличия коллениарности факторов была получена корреляционная матрица коэффициентов парной корреляции между теоретическими модулирующими функциями $F_{i,j}$ [5]. Оказалось, что коэффициенты корреляционной матрицы начиная с третьей координационной сферы соседние сферы имеют коэффициент корреляции больше 0.7, что указывает на сильную зависимость между соседними сферами начиная с третьей. Эта зависимость объясняется близостью радиусов координационных сфер. Учет модулирующих функций с близким радиусом сфер приводит к незначимым оценкам большинства параметров межатомной корреляции, коэффициент детерминации равен 66%.

Таблица 1 – Коэффициенты корреляции и их t – статистики с учетом 14 координационных сфер

i – номер координационной сферы	ε_i – параметр регрессионного анализа	t –статистика	p –значение
0	0,213	7,401	0,000
1	-0,932	-3,611	0,001
2	1,955	6,146	0,000
3	0,537	0,811	0,420
4	-0,810	-0,707	0,482
5	0,865	0,650	0,518
6	2,042	1,761	0,083
7	-1,109	-0,769	0,445
8	-2,672	-1,538	0,129
9	6,651	3,599	0,001
10	-3,456	-1,544	0,128
11	-2,140	-1,361	0,178
12	7,849	2,798	0,007
13	-6,443	-2,828	0,006
14	2,967	2,498	0,015

В работе был проведен расчет ε_i – параметров порядка и оценок их статистической значимости на примере сплава Pd–30% Au для всех 80 экспериментальных точек. Результаты приведены в Таблице 1. В Таблице 1 приводятся рассчитанные оценки параметров на 5% уровне значимости, их t -статистики. Из таблицы 1 видно, что оценки коэффициентов 3–8 и 10 сфер статистически не значимы (величина t –статистики должна быть больше 2 на 5% уровне значимости).

Получение статистически незначимых параметров регрессии можно объяснить наличием межфакторной корреляции. Имеется ряд подходов

преодоления сильной межфакторной корреляции. В нашем случае вследствие близости радиусов соседних координационных сфер с физической точки зрения разумно объединить соседние сферы имеющие сильную корреляционную зависимость. Для преодоления межфакторной корреляции усредним модулирующие функции соседних сфер.

$$F_{\ell-k,j} = \frac{F_{\ell,j} + F_{k,j}}{2},$$

i, k – индексы соседних сфер, начиная с третьей.

После усреднения была получена корреляционная матрица для девяти факторов. Парные коэффициенты корреляции, значения которых превышают 0.7 – отсутствовали. Однако при этом мы получаем не параметры межатомной корреляции на конкретной сфере, а сумму значений параметров на соседних сферах.

Полученное в результате объединения сфер уравнение регрессии привело к более высокому нормированному коэффициенту детерминации (64%), но по-прежнему незначимыми оказались параметры для 3-ей – 4-ой объединенными сферами и параметры начиная с 11-ой координационной сферы.

После того как проведена оценка параметров модели, рассчитываются разности фактических и теоретических значений результативного признака, тогда можно определить оценки случайной составляющей δ_i (1) Их можно считать некоторой выборочной реализацией неизвестного остатка заданного уравнения. Оценки параметров регрессии должны отвечать определенным критериям: быть *несмещенными, состоятельными и эффективными* [5].

Условия, необходимые для получения несмещенных, состоятельных и эффективных оценок, представляют собой предпосылки МНК, соблюдение которых желательно для получения достоверных результатов регрессии. Исследование остатков регрессии предполагает проверку наличия следующих предпосылок МНК:

- случайный характер остатков;
- нулевая средняя величина остатков, не зависящая от x_i ;
- гомоскедастичность – дисперсия каждого отклонения δ_i одинакова для всех значений x ;
- отсутствие автокорреляции остатков. Значения остатков δ_i распределены независимо друг от друга;

- остатки подчиняются нормальному распределению.

Вторым этапом регрессионного анализа интенсивности ДРРЛ является исследование остатков в выбранных моделях, то есть их проверка на выполнение предпосылок МНК.

Расчет остатков при учете всех сфер и 80-ти экспериментальных точек показал, что в данном случае наблюдается неоднородность остатков в районе структурных максимумов. Аналогичный результат был получен, при регрессионном анализе с объединенными сферами. Такой результат можно объяснить влиянием интенсивности за счет структурных максимумов на измеренную интенсивность. ДРРЛ. Известно, что вблизи структурных максимумов интенсивность ДРРЛ может возрастать из-за различных факторов, которые не связаны с упорядочением [1]. Влияние этих факторов на интенсивность ДРРЛ вблизи структурных максимумов учесть сложно, а вдали от них эти факторы оказывают достаточно малое влияние на ДРРЛ.

Поэтому с целью получения состоятельных оценок параметров межатомной корреляции из выборки были исключены десять точек значений интенсивности ДРРЛ. Эти точки находились вблизи структурных максимумов. Исключая точки вблизи свехструктурных максимумов и объединяя сферы, мы добились выполнения предпосылок МНК. Они выполняются, если попарно объединить сферы, начиная с третьей и уменьшить число точек до 70, исключая точки, лежащие вблизи структурных максимумов. В таблице 2 приведены значения нормированного коэффициента детерминации, стандартные ошибки для трех вариантов (третий столбец таблицы – объем выборки, исключение точек ближайших к сверхструктурным максимумам).

Как видно из Таблицы 2 в случае исключения 10 точек у структурных максимумов наблюдается рост коэффициента детерминации (нормированный R-квадрат) становится равным 84%, что означает рост значимости уравнения регрессии в целом от 67% . При этом уменьшение стандартной ошибки от 123 до 77. Коэффициенты для 3–ей – 4–ой сфер значимы на 10% уровне.

На рисунках 1–2 приведены экспериментальные значения интенсивности ДРРЛ и теоретические кривые, полученные МНК с использованием модулирующих функций, учитывающих статические искажения решетки за счет различия в размерах атомов сплава в двух моделях. Первая модель – используется 80 экспериментальных точек и 14 координационных сфер при получении аппроксимирующей интенсивность теоретической кривой.

Вторая модель – используется 70 экспериментальных точек координационные сферы, начиная с 3-й сферы попарно объединяются. В результате число параметров аппроксимации становится равным 10. На рисунке 1 приведены расчеты интенсивности МНК, в первой модели аппроксимации. На рисунке 2 – второй модели, в которой были исключены точки вблизи структурных максимумов.

Таблица 2 – Основных статистических характеристик и оценок параметров корреляции для трех вариантов статистического анализа МНК

ВАРИАНТЫ	14 параметров порядка (80 точек 14 сфер)	Сферы попарно объединены с 3-ей по 14 (9 параметров порядка, 80 точек)	Сферы попарно объединены с 3-ей по 14 (9 параметров порядка, 70 точек)
<i>Регрессионная статистика</i>			
Множественный R	0,86	0,83	0,94
R-квадрат	0,74	0,69	0,87
Нормированный коэффициент детерминации	0,67	0,64	0,84
Стандартная ошибка	123	130	77
Наблюдения	80	80	70
<i>F</i>	12	17	47
0	0,21	0,14	0,16
1	-0,93	-1,14	-0,42
2	1,95	2,10	2,31
3	0,54	-0,48	0,82
4	-0,81		
5	0,86	2,24	2,57
6	2,04		
7	-1,11		
8	-2,67	-2,15	-1,61
9	6,65	7,39	7,61
10	-3,46		
11	-2,14	-0,92	-1,00
12	7,85		
13	-6,44		
14	2,97	1,84	1,70

Из сравнения экспериментальных и теоретических значений интенсивности, приведенных на рисунке 1, можно сделать вывод, что в некоторых интервалах измерений (1-й и 2-й) теория достаточно хорошо описывает эксперимент. В 3-ем интервале теоретическая кривая частично близка к эксперименту, в четвертом близость наблюдается в очень узком интервале значе-

ний. В пятом интервале характер зависимости интенсивности рассеяния от угла близок к характеру теоретической кривой за исключением области сверхструктурного максимума с индексами (332), который соответствует углу рассеяния 132° . Наличие областей с дальним порядком в поликристалле Pd-30%Au может приводить к подобным особенностям в ДРРЛ [2].

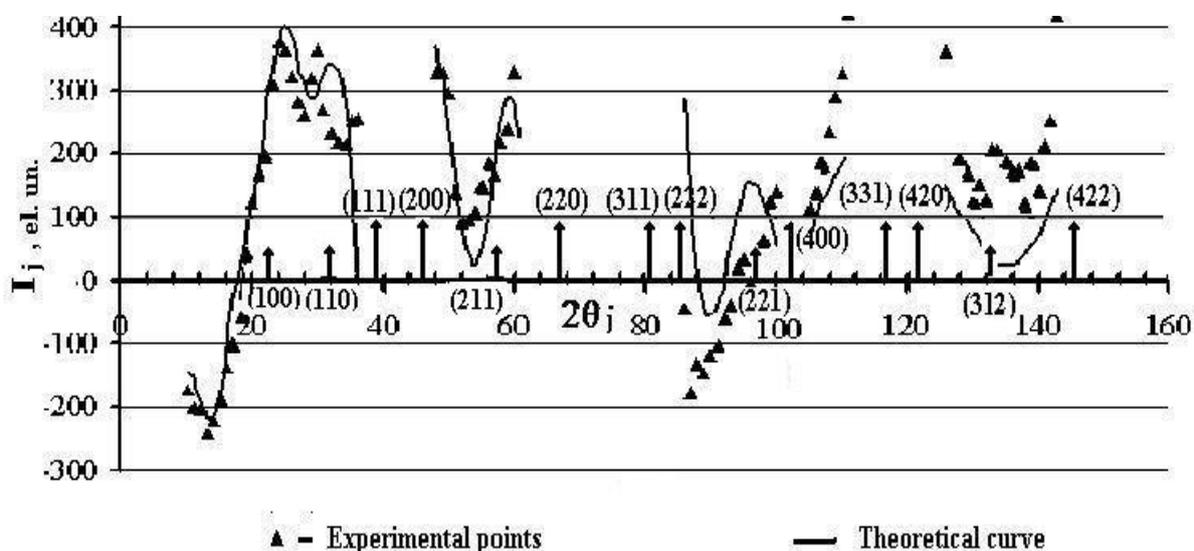


Рисунок 1 – Экспериментальные значения интенсивности ДРРЛ и регрессионная кривая в зависимости от угла рассеяния рентгеновских лучей при учете 80-ти экспериментальных точек и 14-ти координационных сфер

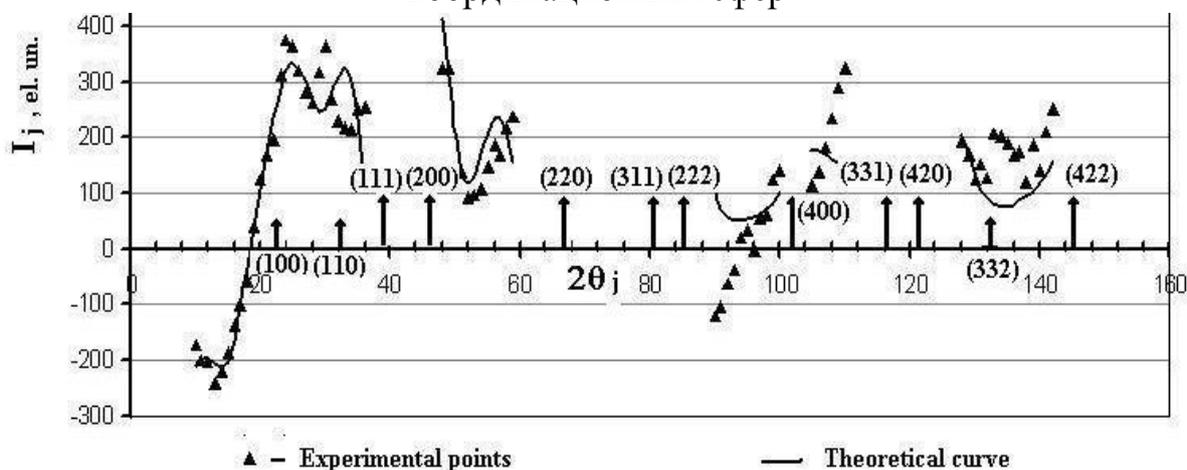


Рисунок 2 – Экспериментальные значения интенсивности ДРРЛ и регрессионная кривая в зависимости от угла рассеяния рентгеновских лучей при учете 70-ти экспериментальных точек и объединения четных и нечетных координационных сфер начиная с 3-ей

Вертикальные стрелки обозначают положения структурных максимумов. Укороченные стрелки обозначают положения некоторых сверхструктурных максимумов. В круглых скобках приводятся модули индексов структурных и сверхструктурных максимумов.

Из сравнения рисунка 1 и рисунка 2 можно сделать вывод, что характер теоретической кривой интенсивности при исключении точек вблизи структурных максимумов принципиально не меняется. В первом интервале теоретическая функция на рисунке 2 имеет так же как и на рисунке 1 два локальных максимума в области сверхструктурных максимумов (100), (110). Во втором интервале теоретическая функция на рисунке 2 имеет так же как и на рисунке 1 локальный максимум в области сверхструктурного максимума (211), положение которого соответствует углу $2\theta = 57.1^\circ$.

В третьем и четвертом интервалах теоретические кривые в двух моделях отличаются более значительно, чем в первых двух интервалах, что видимо связано с недостаточным количеством экспериментальных точек. Число используемых при аппроксимации неизвестных параметров должно быть в 7 раз меньше числа экспериментальных значений. Ограничиваясь в числе параметров регрессии, мы не учитываем влияние на теоретическую функцию интенсивности ДРРЛ тех сфер, которые могли бы повлиять на теоретическую функцию при больших углах рассеяния. В четвертом интервале вторая модель дает более близкие к эксперименту значения, но так же как и первая модель не имеет локального максимума, который наблюдается в эксперименте. Причиной по нашему мнению так же является ограничение в числе учитываемых координационных сфер.

Приведенные на Рис1,2 результаты теоретических расчетов интенсивности ДРРЛ получены с помощью рассчитанных параметров ближнего порядка в исследуемом сплаве. Для второй модели параметры сфер, начиная с 3-й, объединены за счет этого их надежность выше надежности параметров 1-й модели. Особый интерес представляют, полученные теоретически локальные максимумы в первом, втором и третьем интервалах. Их положение совпадает с положениями сверхструктурных максимумов сплава типа A_3B . В теоретических расчетах мы не использовали параметры дальнего порядка, модулирующие функции содержали лишь усредненные функции Фурье-образов функций, характеризующих смещения атомов определенной сферы из положения равновесия за счет различия в размерах атомов. Отсюда следует вывод, что учет размерного эффекта может приводить к теоретической интенсивности ДРРЛ, которая объясняет локальные максимумы полученной экспериментально интенсивности ДРРЛ с размерным эффектом. Это предположение несколько меняет сложившееся мнение о том, что появление локальных максимумов объясняется лишь

наличием локального порядка в сплаве. Под локальным порядком понимается наличие микро-областей поликристаллического сплава, в которых существует дальний порядок.

Вопрос об объяснении появления локальных максимумов в интенсивности ДРРЛ требует дальнейшего исследования. Для этого необходимо проводить прецизионные измерения интенсивности ДРРЛ сплавов с большим количеством экспериментальных точек. В этом случае есть возможность увеличения числа координационных сфер при расчете теоретической интенсивности ДРРЛ. Представляет интерес сравнения, так называемых, "максимальных параметров ближнего порядка" [1] с параметрами, полученными для сплава $Pd_{70}Au_{30}$. Под "максимальными параметрами ближнего порядка" понимаются параметры ближнего порядка, которые можно вычислить, исходя из известного расположения атомов по узлам решетки при стехиометрическом составе сплава.

Таблица 3

номер. сферы	индекс параметра регрессии i	$\varepsilon_{i,max}$	$\varepsilon_{i,теор.}$	$\varepsilon_{i,теор.}$, нижнее значение	$\varepsilon_{i,теор.}$, верхнее значение
1	1	-0.75	-0.42	-0.77	-0.07
2	2	1.125	2.31	1.94	2.68
3,4	3	0.75	0.81	-0.066	1.70
5,6	4	-0.375	2.57	1.73	3.41
7,8	5	-1.875	-1.61	-2.90	-0.32
9,10	6	2.25	7.61	5.25	9.96
11,12	7	3	-1	-2.10	0.10
13,14	8	-7.5	1.7	0.36	3.05

В таблице 3 приведены максимальные значения ε_i , там же приведены теоретические значения ε_i , полученные МНК во второй модели, а так же верхние и нижние значения интервальной оценки теоретических значений с вероятностью 0.95. Из сравнения приведенных в таблице 4 значений полученных параметров порядка и максимальных значений параметров можно сделать вывод о том, что на первых четырех сферах в исследуемом образце наблюдается ближний порядок подобный такому порядку, при котором расположение атомов сплава $Pd_{70}Au_{30}$ такое, как будто в нем существует дальний порядок типа A_3B . Начиная с пятой сферы такое подобие не наблюдается. Можно сделать вывод о том, что в данном случае наблюда-

ется тенденция образования дальнего порядка типа A_3B в сплаве $Pd_{70}Au_{30}$. Сделать однозначный вывод о существовании или не существовании областей с локальным порядком в данном случае пока не представляется возможным.

Авторы считают, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

- в работе предложена методика получения параметров ближнего порядка поликристаллического двухкомпонентного сплава из экспериментальных данных по ДРРЛ. Предлагается определенный порядок анализа экспериментальных данных. Анализ основан на особенностях ДРРЛ поликристаллами металлических двухкомпонентных растворов и современном регрессионном анализе;

- получение оценок параметров множественной регрессии с помощью метода наименьших квадратов требует проведения анализа полученных результатов с целью оценки их статистической значимости и надежности. Требуется получение не только точечных оценок самих параметров, но и их доверительных интервалов для чего необходимо проведение проверки выполнения всех предпосылок метода наименьших квадратов;

- предлагаемая методика использовалась при анализе экспериментально полученного ДРЛЛ двухкомпонентного сплава $Pd_{70}Au_{30}$ [2]. На примере анализа ДРЛЛ двухкомпонентного сплава $Pd_{70}Au_{30}$ было показано, что существует возможность получения параметров корреляции атомов поликристаллического двухкомпонентного сплава из экспериментальных данных по ДРРЛ для координационных сфер вплоть до 14. Были получены не только точечные, но и интервальные оценки параметров ближнего порядка на основе проверки выполнимости предпосылок МНК;

- предложенная методика может быть использована не только при анализе диффузного рассеяния рентгеновских лучей, но и при нейтронографических исследованиях сплавов [4]. Эту методику можно использовать и для анализа диффузного рассеяния материалов, основой которых являются химические соединения.

Литература

1. Иверонова В.И., Кацнельсон А.А. Ближний порядок в твердых растворах. – М.: Наука, 1977.– С.256

2. Силонов В.М., Скоробогатова Т.В., Крисько О.В. Жмурко Г.П. Дальний порядок в поликристаллическом твердом растворе Pd–30%Au. ВМУ. Серия 3. Физика. Астрономия. – 2009. – №4. – С. 69–71.

3. Силонов В.М. Введение в микроскопическую теорию твердых растворов. – М.: МГУ, 2005.

4. Кривоглаз М. А. Теория рассеяния рентгеновских лучей и тепловых нейтронов реальными кристаллами – М.: Наука, 1967. – С5.

5. Норман Дрейпер, Гарри Смит Прикладной регрессионный анализ. Множественная регрессия. – 3-е изд. – М.: «Диалектика», 2007. – С.912.

Skorobogatoba T.V., Krisko O.V.

METHOD FOR DETERMINING STATISTICALLY SIGNIFICANT INTERVAL ESTIMATES OF PARAMETERS OF SHORT-RANGE ORDER OF THE DIFFUSE X-RAY SCATTERING ON THE EXAMPLE OF THE ALLOY $Pd_{70}Au_{30}$.

In work the receiving technique more than ten parameters of a short-order is given in two-component solutions of metals from the diffusion dispersion of X-rays (DDXR). Modern statistical methods of interval estimates of parameters of multiple regression are used. The technique was applied to research DRRL of an alloy and obtaining parameters of a short-range order.

Keywords: multiple-factor regression analysis, diffusion dispersion of X-rays, short-range order.

Чечкин А.В.,

д. ф-м. н. профессор,

a.chechkin@mail.ru,

ВА РВСН им. Петра Великого,

Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва,

Козлов Е.В.,

старший научный сотрудник,

evk-34@yandex.ru,

ВА РВСН им. Петра Великого, г. Москва

РАДИКАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ АНТЕННЫХ РЕШЕТОК

Рассмотрено избыточное моделирование антенных решеток на основе среды радикалов для повышения поведенческой активности ситуационного управления диаграммой направленности. Для обеспечения корректности математической постановки задачи синтеза и выбора эффективного варианта возбуждения антенны используются локальные ограничения на реактивную мощность излучения.

Ключевые слова: синтез, антенные решетки, избыточное моделирование, радикальная модель, ситуационное управление диаграммой направленности, реактивная мощность, локальные ограничения, эффективный вариант возбуждения антенны.

Современные антенные системы для выполнения задач по предназначению в составе сложных радиотехнических систем должны быть способны в зависимости от складывающейся обстановки оперативно изменять количество лучей, их форму, относительный уровень и фазу, а также осуществлять пространственное подавление помех. Электронным управлением диаграммой направленностью (ДН) в настоящее время обладают цифровые антенные решетки (ЦАР).

Наделение системы управления ЦАР элементами искусственного интеллекта переводит её в разряд интеллектуальных антенных решеток (АР). Смена режимов работы в зависимости от ситуации (интеллектуальность) АР предполагает, что заранее должны быть предусмотрены различные варианты конфигурации математической модели (смена целевых функционалов; наличие дополнительных элементов, активируемых при необходимости), а для обеспечения оперативности реализации управления часть элементов модели должна быть рассчитана заранее. Эти элементы, заранее

предусмотренные и активируемые только при необходимости, являются резервными, избыточными, но необходимыми для повышения поведенческой активности ситуационного управления антенной решеткой.

Для создания избыточных моделей используем понятие радикала математической информатики [1]. Элементами избыточной модели антенны являются радикалы – элементы, имеющие два вида состояний: активное (рабочее) и пассивное (отключение и хранение). Активирование радикалов будем осуществлять с помощью соответствующих им параметров модели. Изменение параметров модели приводит к увеличению или уменьшению вклада в решение соответствующего радикала. Нулевые значения параметров соответствуют отключению соответствующих радикалов.

Задача поиска решения в виде вектора возбуждения – x при заданных требованиях к диаграмме направленности и параметрам АР (задача синтеза АР) является обратной и некорректной. Для решения некорректных задач применяется метод регуляризации академика Тихонова [2]. Суть регуляризации заключается в привлечении дополнительной информации о решении. В работах [3–5, 9–11] в качестве дополнительной информации при решении задачи синтеза АР используется ограничения на норму тока $\|x\|$ и реактивную мощность $W_{акт}$. Данные ограничения позволяют обеспечивать устойчивость решения. При этом метод регуляризации сводится к поиску баланса между близостью достижения требований к параметрам антенной решетки и требованиям к распределению токов в раскрыве, заданным ограничениями.

Недостатком таких регуляризаторов является малая вариабельность решений, так как поиск баланса осуществляется лишь с помощью одного параметра регуляризации. Причем применение обоих видов ограничений приводит к эффекту сверхнаправленности, то есть к всплеску «высоких» пространственных гармоник в распределении, что приводит к резкой осцилляции амплитуд токов в раскрыве и в конечном итоге к ухудшению значений параметров антенной решетки, связанных с полной подводимой энергией.

В [4] для учета практических требований к амплитудному распределению токов вводятся ограничения на производную от нормы тока $\|x'\|$. Однако такие решения не имеют простой аналитической и численной ре-

лизации, так как возникает необходимость решения системы интегро-дифференциальных уравнений.

Поэтому для получения решений удовлетворяющих практическим требованиям в качестве дополнительной информации можно использовать локальные ограничения на реактивную мощность [1, 6] (область мнимых углов). Реактивное излучение не вносит заметного вклада в диаграмму направленности (оно взаимно погашается в ближней зоне), но сильно влияет на характеристики вектора возбуждения [1]. Для выбора эффективных ограничений в области реактивного излучения предлагается выделить области «низких» – D_H , «средних» – D_C и «высоких» – D_B пространственных частот (рисунок 1).

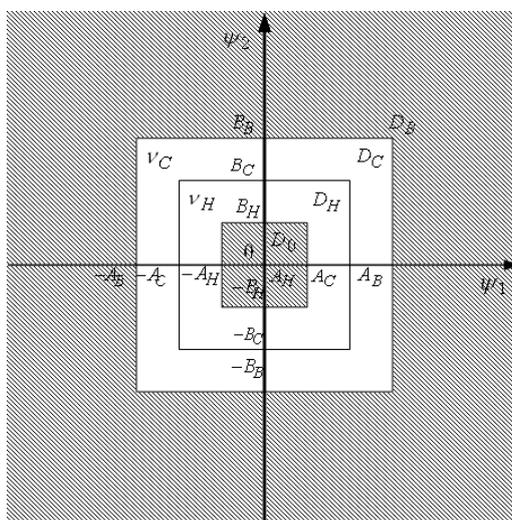


Рисунок 1 – Спектральная область реактивного излучения

При этом определим

$$D_B = \left\{ \psi_1, \psi_2: |\psi_1| \geq A_B, |\psi_2| \geq B_B \right\}, \quad (1)$$

$$D_C = \left\{ \psi_1, \psi_2: A_B \geq |\psi_1| \geq A_C, B_B \geq |\psi_2| \geq B_C \right\}, \quad (2)$$

$$D_H = \left\{ \psi_1, \psi_2: A_C \geq |\psi_1| \geq A_H > 0, B_C \geq |\psi_2| \geq B_H > 0 \right\}, \quad (3)$$

где ψ_1, ψ_2 – обобщенные координаты, $A_B, B_B, A_C, B_C, A_H, B_H$ – границы соответствующих спектральных областей, а ν_B, ν_C, ν_H – числовые параметры, активирующие соответствующие участки спектральных областей и являющиеся, соответственно, параметрами регуляризации.

Использование дополнительных параметров регуляризации предполагает использование и нового типа регуляризатора – UV-регуляризатора [1, 6, 7], являющегося многопараметрическим регуляризатором

$$\min_{x \in X} \{U(x) + V(x)\}. \quad (4)$$

В (4) используются два функционала, формирующий функционал – $U(x)$ и стабилизирующий функционал – $V(x)$, где X – множество распределений тока. Формирующий функционал отвечает за формирование диаграммы направленности (активную область излучения), а стабилизирующий обеспечивает устойчивость решения и отвечает за реактивную область излучения.

Таким образом, исходная вариационная задача

$$\min_{x \in X} (\|x\|^2), \quad (5)$$

при условии нормирования диаграммы направленности $W(\theta_0, \phi_0) = 1$ сводится, с учетом теоремы Планшереля

$$2\pi\|x\|^2 = W_{акт} + W_{реакт}, \quad (6)$$

к следующей новой многопараметрической вариационной задаче при прежнем условии нормировки $W_{\theta_0, \phi_0} = 1$

$$\min_{x \in X} \left(\sum_{n=1}^N u_n^{(+)} W(\theta_n^{(+)}, \varphi_n^{(+)}) + \sum_{m=1}^M u_m^{(-)} W(\theta_m^{(-)}, \varphi_m^{(-)}) + u^{(\Omega)} W(\Omega) + v_H W_{D_H} + v_C W_{D_C} \right), \quad (7)$$

где N – количество главных максимумов ДН;

M – количество «нулей» ДН;

$u_n^{(+)}$ – параметр управления, отвечающий за формирование n -го главного максимума ДН;

$u_m^{(-)}$ – параметр управления, отвечающий за формирование m -го «нуля» ДН;

$u^{(\Omega)}$ – параметр, отвечающий за формирование боковых лепестков ДН;

$W(\theta_n^{(+)}, \varphi_n^{(+)})$ – энергия в направлении главных максимумов ДН;

$W(\theta_m^{(-)}, \varphi_m^{(-)})$ – энергия в направлении «нулей» ДН;

$W(\Omega)$ – энергия в области боковых лепестков;

W_{D_H} – энергия в области «низких» пространственных частот реактивной области излучения;

W_{D_C} – энергия в области «средних» пространственных частот реактивной области излучения. Радикалами в данном случае выступают энергии $W(\theta_n^{(+)}, \varphi_n^{(+)})$, $W(\theta_m^{(-)}, \varphi_m^{(-)})$, $W(\Omega)$, W_{D_H} , W_{D_C} , а активаторами соответствующие числовые параметры при них (рисунок 2–4).

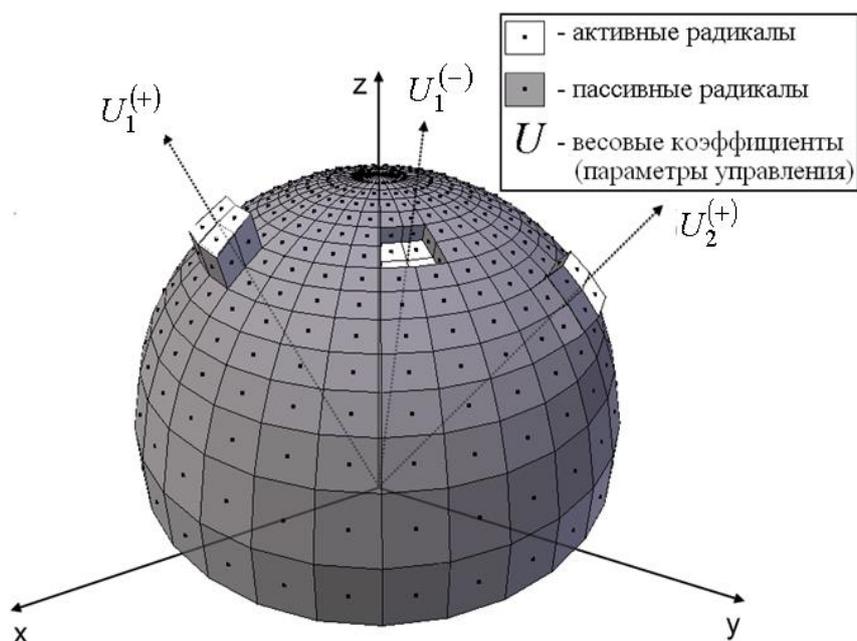


Рисунок 2 – Энергия излучения в дальней зоне верхней полусферы

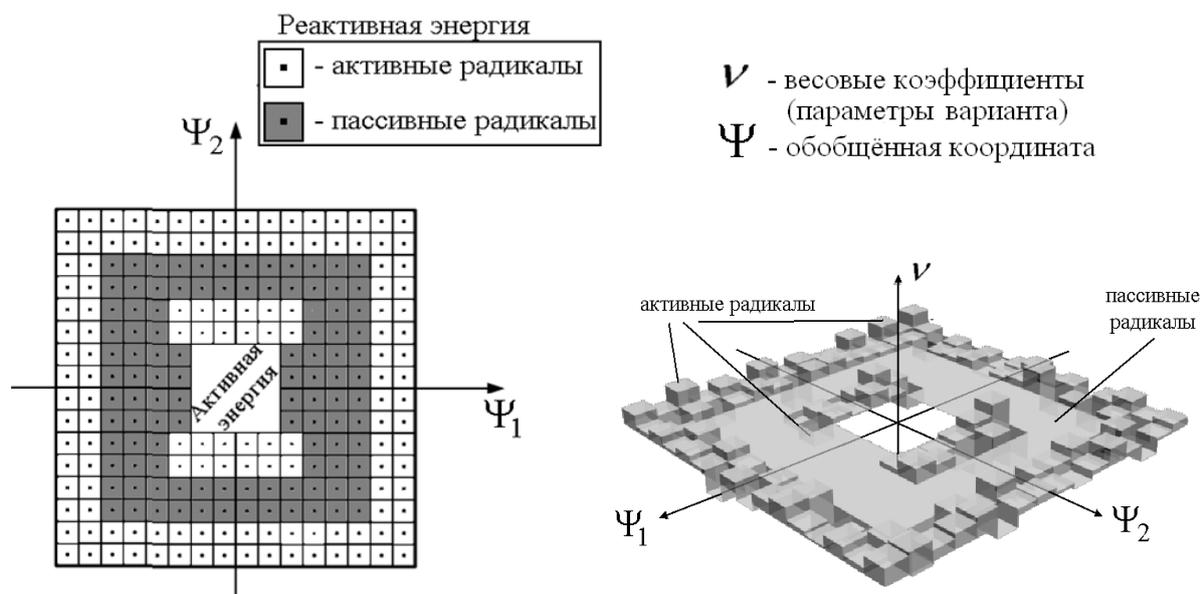


Рисунок 3 – Энергия излучения в реактивной области излучения

Так как UV-регуляризатор (4) представляет корректную вариационную задачу на квадратичный функционал [6, 7] то уравнением Эйлера для (7) будет хорошо обусловленная система линейных алгебраических уравнений (СЛАУ). Это означает, что при каждом выборе параметров обоих классов (параметров управления диаграммой направленности и параметров вариантов) устойчиво получается вектор возбуждения.

С вычислительной точки зрения важной особенностью радикальной модели является то, что при каждом выборе параметров формирующего и стабилизирующего функционала устойчиво и оперативно находится численно вектор возбуждения, благодаря:

- сведению вариационной задачи к хорошо обусловленной СЛАУ;
- сведению бесконечной области интегрирования к конечной;
- использованию заранее рассчитанных инвариантов модели.

Возможности использования радикальной модели антенной решётки при активации различных её элементов представлены на рисунках (4–6).

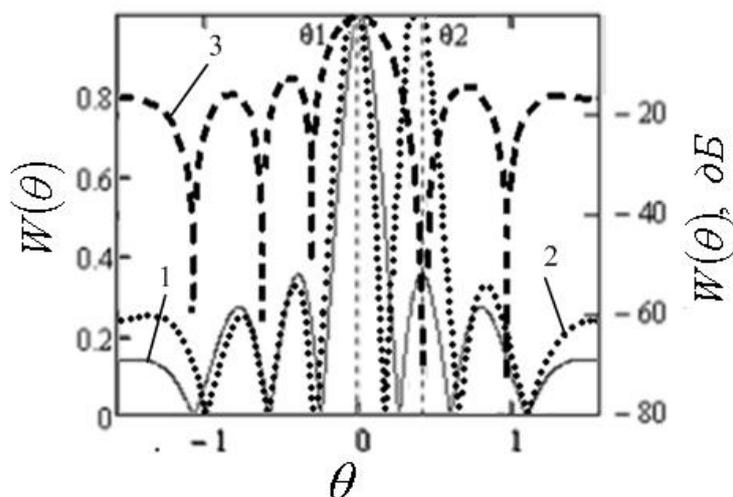


Рисунок 4 – Область диаграммы направленности AP

В первых трёх случаях (рисунок 4) для получения одного (график 1), двух лепестков (график 2) и «нуля» диаграммы направленности в одном из направлений (график 3) все параметры вариантов радикальной модели были обнулены. Для получения решения были использованы лишь параметры управления формирующего функционала. В этом случае решения совпадают с решениями, полученными с помощью классической однопараметрической регуляризации, что говорит об адекватности новой радикальной модели. На рисунке 5 представлен пример использования многопараметрического стабилизирующего функционала для AP близкой к непрерывной.

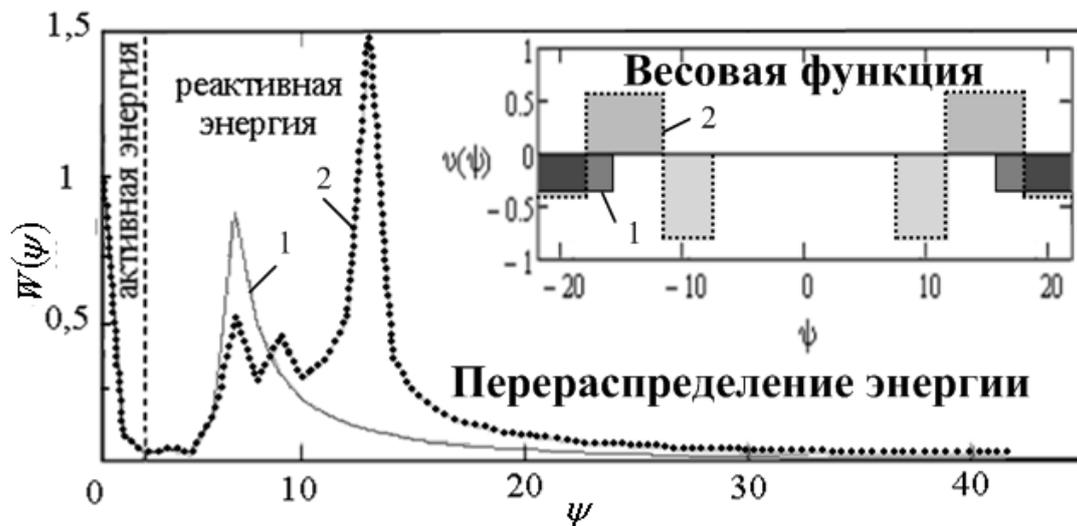


Рисунок 5 – Энергия в спектральной области излучения AP

Здесь видно, что при изменении параметров варианта и границ спектральной области происходит перераспределение реактивной энергии, что свидетельствует о правильности теоретических предположений влияния стабилизирующего функционала.

Перераспределение энергии необходимо для получения эффективного варианта решения, пригодного для практической реализации. Так, например, при уменьшении параметра регуляризации в однопараметрической регуляризации происходит приближение полученной ДН к заданной. При этом появляется сверхнаправленность, то есть резкое увеличение токов на крайних излучателях (рисунок 6, график 1). Полученные распределения токов непригодны для практической реализации, тем более, что при таких решениях резко уменьшается КПД и КУ. Получить другое решение можно только перераспределив реактивную энергию (рисунок 6, график 2).

Использование многопараметрического стабилизирующего функционала позволяет также учитывать ограничения на производную нормы токов [6]. При этом обеспечивается простая численная реализация.

Исследования возможностей радикальной модели AP при использовании многопараметрического стабилизирующего функционала для различных типов антенных решеток показали что:

1. Для эквидистантных AP с расстояниями между излучателями – $d = 0,5\lambda$, где λ – длина волны, показывают, что стабилизирующий функционал не вносит заметных изменений в решения, полученные с использованием только формирующего функционала. Это происходит в силу пери-

одичности спектра – излучение в реальной области повторяется с периодом по всей спектральной области (рисунок 7).

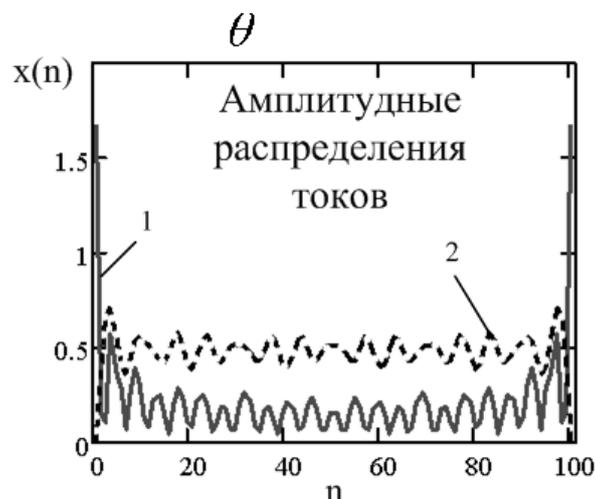


Рисунок 6 – Амплитудные распределения токов АР близкой к непрерывной, полученные при перераспределении энергии в спектральной области реактивного излучения

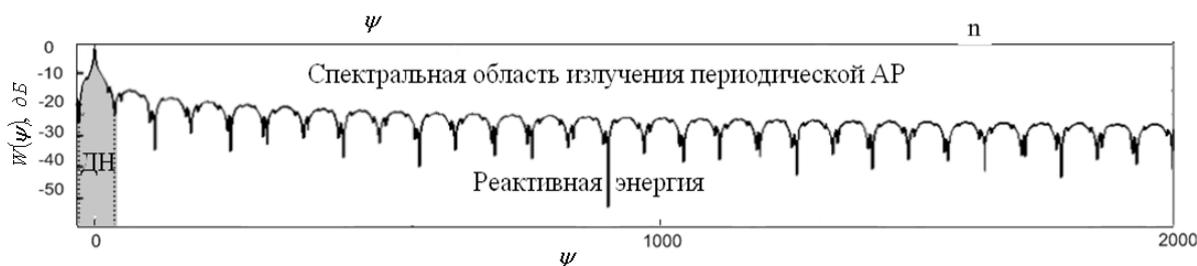


Рисунок 7 – Спектральная область излучения эквидистантной АР с $d = 0,5\lambda$

2. Для АР, близких к непрерывным, то есть с $d < 0,5\lambda$, исследования показали, что возникает эффект перераспределения энергии между различными участками спектральной области при этом получают различные варианты решений с неизменными характеристиками направленности (рисунок 8).

3. Для неэквидистантных АР с $d > 0,5\lambda$, обладающих нелинейными свойствами, исследования показали, что изменение границ выделенной спектральной области и параметров варианта при ней приводит к значительным изменениям и вектора возбуждения, и параметров антенной решетки. Поэтому для оценки влияния спектральной области на решение необходимо проведение дальнейших исследований.

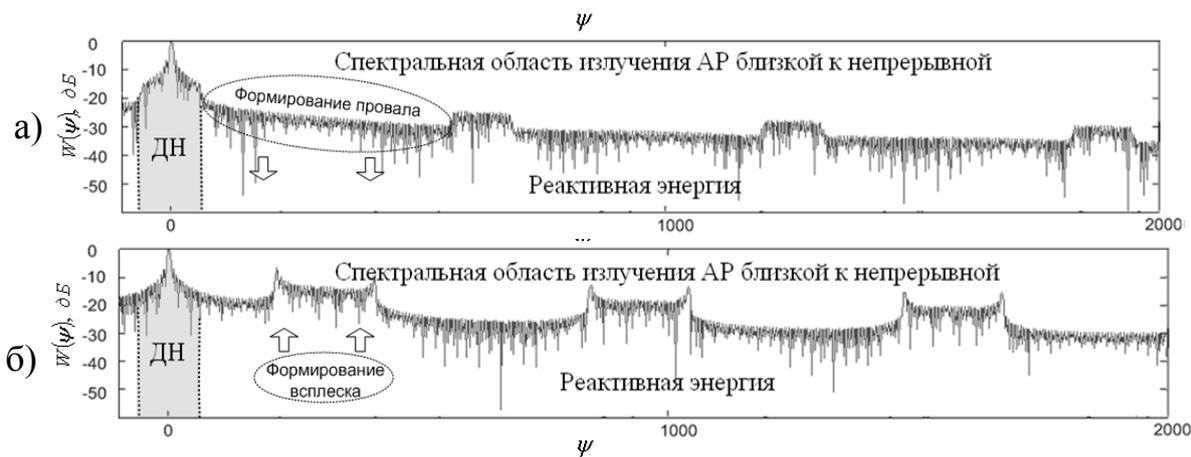


Рисунок 8 – Спектральная область излучения АР с $d < 0,5\lambda$

Согласно [8] современный этап развития новой техники – это повышения ее интеллектуализации. В данной статье новой является избыточная модель антенной решетки в форме среды радикалов на основе многопараметрического UV-регуляризатора. Данная модель позволяет оперативно реагировать на изменяющуюся обстановку за счет активирования заранее заготовленных (рассчитанных) элементов – радикалов. Решения при этом получаются всегда устойчивые. Численная реализация такой модели сводится к решению хорошо обусловленной СЛАУ.

Кроме этого новым является стабилизирующий функционал, основанный на использовании локальных ограничений на реактивную мощность с заранее рассчитанными её элементарными участками – радикалами. Это позволяет использовать дополнительные возможности по получению решений, удовлетворяющих практическим требованиям к амплитудному распределению токов.

Литература

1. Чечкин А.В. Математическая информатика. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. Лит., 1991. – 416 с.
2. Тихонов А.Н., Дмитриев В.И. О методах решения обратной задачи теории антенн // Вычислительные методы и программирование. – М.: МГУ, 1973. Вып. 13. – С. 209 – 214.
3. Дмитриев В.И., Чечкин А.В. Методы решения задач синтеза антенн. – М.: Издательство МГУ, 1969. ε_i 406 с.

4. Бахрах Л.Д., Кременецкий С.Д. Синтез излучающих систем. Теория и методы расчета. – М.: Сов. Радио, 1974.

5. Грабарь Л.П. Стабилизация и численное решение неустойчивых задач, возникающих в теории синтеза антенн // Радиотехника и электроника. – 1969. – Т. 14, №9. – С. 1557–1565.

6. Козлов Е.В. Метод формирования решения многокритериальной задачи синтеза антенных решеток с позиции интеллектуального управления на основе радикального моделирования. Антенны. Выпуск 7 (206), – 2014, – С. 30–34.

7. Чечкин А.В. Решение операторных уравнений методом многопараметрической регуляризации // ЖВМ и МФ. – 1982. – Т. 22, №5. – С.

8. Чечкин А.В. Интеллектуальная информационная система на основе радикального моделирования как система обеспечения комплексного развития // Нейрокомпьютеры, разработки и применение. – М.: Радиотехника, – №5, – 2015., С. 7–13.

9. Лесниченко Р.И., Галаев С.А. Генетический алгоритм проектирования структуры системы передачи данных // Образовательные ресурсы и технологии. 2015. № 1 (9). С. 92–96.

10. Galaev S.A., Potyupkin A.Yu. Regularizing the problem of monitoring the technical state of complex technical objects using program complexes for fuzzy conditional inference systems // Measurement Techniques. – 2011. Т. 53. – № 10. – С. 1102–1106.

11. Галаев С.А., Потюпкин А.Ю. Регуляризация задачи контроля технического состояния сложных технических объектов с использованием программных комплексов для систем нечеткого условного вывода// Измерительная техника. – 2010. – № 10. – С. 14–17.

Chechkin A.V., Kozlov E.V.

RADICAL MODELING OF THE ANTENNA ARRAY

Considered excessive modeling of antenna arrays based on the medium of radicals to improve the situational behavioral activity antenna diagram control. To ensure the correctness of the mathematical formulation of the problem of antenna synthesis and the choice of effective variants of excitation of the antenna used local restrictions on the reactive power of the radiation.

Keywords: syntheses, array antenna, excess modeling, radical model, situation management of antenna diagram, reactive power local restrictions, effective variants of excitation of the antenna.

Яшин Б.Л.,

доктор философских наук, профессор,
Федеральное агентство по образованию ГОУ ВПО,
«Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ: НЕОКАНТИАНЦЫ И СОВРЕМЕННОСТЬ

XVIII век ознаменовался созданием системы «критической» философии И. Канта, которая должна была снять с метафизики «догматическое одеяние и подвергнуть необоснованные воззрения скептическому рассмотрению» [4].

Понимание И. Кантом математики как системы синтетических суждений, выражающих структуру априорных форм чувственности, стало основанием для решения им некоторых весьма важных проблем в области гносеологии. А его трактовка априорного как синтетического а priori вместе с предложенными им «априорными формами чувственности» и «априорными формами рассудка», к первым из которых он относит числа и геометрические формы, а ко вторым – «чистые» понятия, надолго утверждается в философии.

Ключевые слова: математика, познание, наука, неокантианство, современность

Отдавая дань математике, которая для того времени была идеалом строгости для научного познания, И. Кант утверждал, что «настоящие математические положения всегда априорные, а не эмпирические суждения, потому что они обладают необходимостью, которая не может быть заимствована из опыта» [5].

Сила математики, с его точки зрения, состоит в том, что математические рассуждения, непременно следуют за чистым созерцанием на основании всегда очевидного синтеза, что и позволяет математике делать всеобщие, необходимые и, безусловно, истинные выводы. Именно поэтому, по мнению И. Канта, научное знание можно считать научным «лишь в той мере, в какой может быть применена в нем математика» [6].

Вместе с тем, видя в математике образец научного знания, Кант, однако, как хорошо известно, утверждал принципиальную неприменимость математических методов в области философии и наук о человеке.

В последние десятилетия XIX и первой трети XX века исследование гносеологических проблем научного познания в контексте основных идей «критической философии» И. Канта продолжили неокантианцы Марбургской (Г. Коген, П. Наторп, Э. Кассирер, и др.) и Баденской (В. Виндельбанд, Г. Риккерт и др.) школ. Не обошли они стороной и рассуждения И.

Канта, связанные со значением математики для науки. Тем более, что в указанный выше период математика развивалась стремительными темпами, а ее аппарат оказывался все более востребованным не только в естествознании, но и в области социальных наук.

На достижения математики, в частности, в своих попытках разработать строгий научный метод опирались, представители Марбургской школы. Многие из них, как П. Наторп, считали, что первоисточник мышления, некое его «первоначало» следует искать именно в математике. Моделью этого «первоначала», по их мнению, могут служить математические фигуры и числа, вместе с такими чертами математического мышления, благодаря которым оно творит не только себя, но и свой предмет [3, 8].

Одной из важнейших, можно сказать, базовых идей философии Г. Когена, становится идея И. Канта о том, что «опыт дан в математике и чистом естествознании» [1]. Хотя надо отметить, что понимание «опыта» у И. Канта и у К. Когена не вполне совпадают. Если у первого «опыт» – это совокупность содержания и формы познавательной деятельности, то у второго – это лишь совокупность априорного знания.

К подобному толкованию опыта Г. Когена подтолкнуло бурно развивающееся математическое естествознание и все более усиливающаяся роль математики в естественно-научных исследованиях. Понимание значимости математики в науке ощутимо проявилось, например, в одной из его работ, в которой он пишет, что обоснованием результатов естествознания является исчисление бесконечно малых, используемое в геометрии, алгебре и физике. Само же это исчисление, с его точки зрения, может быть обосновано в рамках особой науки – критики познания, которая должна доказать условия, на которых базируется математическое естествознание [9].

Еще одним отличием в понимании Г. Когеном и И. Кантом роли математики в научном познании состоит в том, что первый распространяет способность математики быть «первоначалом» познания не только на естественные, но и на общественные науки. Он полагает, что способ обоснования утверждений математики с помощью установления их логической связи с базовыми понятиями и положениями некоторой теории вполне возможно использовать в качестве универсального средства научного познания. Решающее значение математики неоспоримо и для наук о духе, утверждает Г. Коген: «*История* основывается на хронологии. *Политическая экономия* – на статистике. *Наука о праве* имеет основу в понятии

условия; и проблема *единства* – важная проблема для нее» [2]. Юриспруденцию он считает математикой общественных наук, а этику – их логикой.

Не остался в стороне от проблемы связи математики с другими науками и Э. Кассирер, который, соглашаясь Г. Когеном и П. Наторпом относительно роли математики и естествознания в разработке «строгого научного метода», увидел в специфических для математики методах получения новых понятий идеал и для других наук. Считая понятие априорной продуктивной формой мышления, он полагал, что отношение понятия «к чувственным впечатлениям» аналогично отношению математической функции к числовому ряду.

Надо отметить, что идею о том, что функциональная связь, подобная функциональной зависимости в математике, служит основой логических связей между теми или иными научными положениями и, как следствие, связей, существующих в объективном мире, разделяли многие представители неокантианства. В своих рассуждениях они исходили из того, что эти функциональные связи порождаются субъектом, уже имеющим априорное знание о важнейших законах природы. Иными словами, это предшествующее опыту знание становится основанием для того, чтобы «наделить» объективную действительность связями, существующими в сознании субъекта.

Оценивая идею неокантианского функционализма, Э. Кассирер писал, что в этом случае «против логики родового понятия, стоящей... под знаком и господством понятия о субстанции, выдвигается логика математического понятия функции. Но область применения этой формы логики можно искать не в одной лишь сфере математики.

Скорее можно утверждать, что проблема перебрасывается немедленно и в область познания природы, ибо понятие о функции содержит в себе всеобщую схему и образец, по которому создалось современное понятие о природе в его прогрессивном историческом развитии» [7].

Если философы Марбургской школы в разработке своей концепции научного познания (включая социальное и гуманитарное познание) опирались на модели собственно математики и математического естествознания, то представители Баденской школы, положительно оценивая роль математики в естествознании, тем не менее были против ее использования при изучении социальных явлений. Поэтому центральными для них стали не понятия «логика» и «число», а понятия «ценность» и «значимость» (Gelten) [10].

На современном этапе развития науки уже никем не оспаривается важная роль, которую играет в нем математика. В процессе математизации, представляющем собой в общем плане использование средств математики в самых разных отраслях научного знания, ученые и философы выделяют следующие основные направления.

Во-первых, это – анализ и количественные формулировки качественно установленных научных фактов, обобщений и законов конкретных наук.

Во-вторых, – построение и исследование математических моделей явлений и процессов действительного мира.

В-третьих, – разработка и анализ конкретных научных теорий, в частности, их языка.

Наконец, в-четвертых, – создание математических методов, позволяющих приходиться к следствиям, которые невозможно получить непосредственным образом.

Процесс математизации науки характеризуется сегодня широким и успешным проникновением математики не только в естествознание, но и в систему социогуманитарного знания, где эффективно используются методы таких ее дисциплин как математическая статистика, теория игр, теория марковских цепей, линейное программирование, теория устойчивости, теория графов, матричная алгебра, факторный и корреляционный анализ и др.

Как представляется автору, в изложенной статье новым является, прежде всего, то, что в ней актуализируются идеи неокантианцев, касающиеся использования математического аппарата в научном познании, имеющие существенное значение для понимания сути познавательного процесса, математизации науки и роли математики в современном социогуманитарном знании.

Литература

1. *Cohen H.* Kants Begrundung der Ethik. Berlin, 1877. S. 24. [Электронный ресурс]. URL: http://нэб.рф/catalog/000199_000009_004446001/ (дата обращения: 25.11.2015)
2. *Cohen H.* Logik der reinen Erkenntniss. В., 1902.S.39
3. *Гайденко П.П.* Принцип всеобщего опосредствования в неокантианстве марбургской школы // Кант и кантианцы. Критические очерки одной философской традиции. – М. 1978. – С.223–224.

4. *Кант И.* Соч. в 6 т. Т. 2. – М.: Мысль. 1963. С. 364
5. *Кант И.* Критика чистого разума/ Соч. в 6 т. – М.: Мысль. 1964. Т. 3. – С. 113.
6. *Кант И.* Метафизические начала естествознания // Соч.: в 6 т. Т. 6. – М.: Мысль, 1966. – С. 59.
7. *Кассирер Э.* Познание и действительность (Понятие о субстанции, понятие о функции) / Э. Кассирер – СПб., 1912. С. 34.
8. *Наторп П.* Кант и Марбургская школа // Новые идеи в философии. – СПб., 1913. Сб. 5. – С.110.
9. *Секундант С. Г.* Теория бесконечно малых и ее роль в становлении философско-методологической концепции Г. Когена // Эпистемология & Философия науки. – 2010. Т. XXVI.№4. – С. 219 – 222. [Электронный ресурс]. URL: http://www.intelros.ru/pdf/eps/2010_04/20.pdf (дата обращения: 25.11.2015)
10. Фрайбургская (баденская) школа неокантианства// История философии: Запад-Россия-Восток (книга третья. Философия XIX–XX в).– М.: «Греко-латинский кабинет», 1999. – 448 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000007/st022.shtml> (дата обращения: 25.11.2015)

Yashin B.

THE ROLE OF MATHEMATICS IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE: NEOKANTIANISM AND MODERNITY

XVIII century was marked by the creation of a "critical" philosophy of Immanuel Kant, which was removed from the metaphysics of "dogmatic apparel and subjected to unfounded beliefs skeptical review".

Kant understanding of mathematics as a system of synthetic judgments, which express the structure of the a priori forms of sensibility, was the basis for the decision it some very important issues in the field of epistemology. And his interpretation of a priori as a synthetic a priori with the proposed "a priori forms of sensibility" and "a priori forms of reason", the first of which he considers the number and geometric forms, while the second – "pure" concept long asserted in philosophy.

Keywords: mathematics, cognition, science, neokantism, modern age

Филатов В.И.,
старший научный сотрудник, кандидат технических наук,
vfil10@mail.ru,
Зайцев М.А.,
доцент кафедры математики и информатики,
кандидат технических наук,
mihey-82@mail.ru,
Корнеев Д.С.,
аспирант,
korneevd@bmstu.ru,
Московский университет имени С.Ю. Витте, г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВЕРХШИРОКОПОЛОСНЫХ ИМПУЛЬСНЫХ СИГНАЛОВ В КОСМИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ СВЯЗИ ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ ДАННЫХ

Определена структура сверхширокополосного импульсного сигнала. Такой сигнал позволит передавать информационные посылки с максимальной скоростью в условиях частотных и мощностных ограничений, накладываемых Государственной комиссией по радиочастотам РФ, без учета межсимвольной интерференции. Показана возможность по практической реализации предложенной структуры.

Ключевые слова: сверхширокополосная система; межсимвольная интерференция; импульсный сигнал; электромагнитная совместимость.

Значительное увеличение применения беспроводных высокоскоростных технологий передачи данных привело к усугублению и без того серьезной проблемы – нехватки радиочастотного ресурса в освоенных диапазонах [3]. Освоение новых свободных частотных диапазонов требует развития и применения дорогостоящей элементной базы, что в ряде случаев экономически нецелесообразно. Внедрение технологий беспроводной связи в занятых диапазонах частот – актуальное направление развития современных радиосистем, а решение государственной комиссии по радиочастотам Российской Федерации (ГКРЧ РФ) № 09-05-02 от 19 марта 2009 года дало возможность безлицензионного применения в занятых диапазонах радиочастот маломощных беспроводных устройств, использующих сверхширокополосные сигналы (СШПС). Этим решением определен диапазон радиочастот – от 2,85 до 10,6 ГГц и ограничения на эквивалентную изо-

тропно-излучаемую мощность. Мощностные ограничения указаны дифференцированно и при соблюдении наиболее жестких из них передатчик СШПС может работать в терминалах аэропортов, а так же в самолетах при взлете и посадке. Для работы в подобных условиях также важно не излучать в полосе ниже 2,85 ГГц и выше 10,6 ГГц, и, при этом, максимально эффективно использовать выделенный частотно-временной ресурс.

Известны работы Московского авиационного института, института Котельникова РАН, института Иоффе РАН, а так же ряда других учреждений, которые позволили существенно продвинуться в теоретическом обосновании принципов работы и практическом применении сверхширокополосных технологий. В настоящее время применяются несколько классов СШПС: сигналы без несущей – последовательности сверхширокополосных видеоимпульсов, сигналы с ортогональным частотным мультиплексированием и сигналы с хаотической несущей. С точки зрения скорости передачи информационных посылок наибольшим потенциалом обладают сигналы, относящиеся к первому классу, поскольку частотный диапазон может быть задействован полностью без разрывов, при этом форма спектра определяется элементарным коротким импульсом и имеется возможность применения когерентных систем [2].

Интересной видится задача, заключающаяся в определении структуры сверхширокополосного импульсного сигнала, которая позволит передавать информационные посылки с максимальной скоростью без межсимвольной интерференции в условиях ограничений, налагаемых ГКРЧ РФ.

Рассмотрим идеальный случай и сформируем СШПС, имеющий равномерный спектр в полосе частот 2,85–10,6 ГГц и не имеющий частотных составляющих за пределами этой полосы. Такой сигнал может быть получен путем передачи дельта-импульса через идеальный полосовой фильтр (ИПФ) с соответствующими частотами среза. Поскольку ИПФ является линейной системой, то для него применим принцип суперпозиции сигналов, и эквивалентной схемой такого фильтра будет являться схема, состоящая из двух идеальных фильтров нижних частот (ИФНЧ) и вычитающего устройства (рисунок 1). Выходной сигнал во временной области в этом случае описывается выражением (1):

$$S(t) = \frac{2f_s \sin(2\pi f_s t)}{2\pi f_s t} - \frac{2f_n \sin(2\pi f_n t)}{2\pi f_n t}, \quad (1)$$

где $f_с$ – частота среза ИФНЧ₁, Гц; f_n – и ИФНЧ₂ соответственно, Гц.

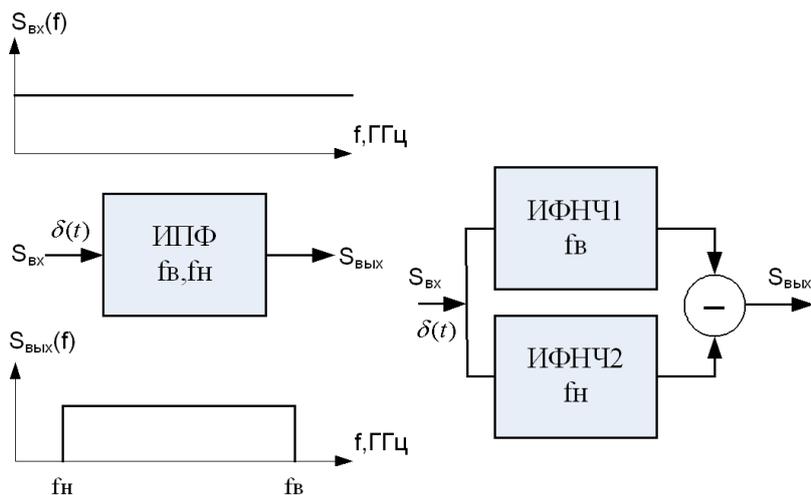


Рисунок 1 – Эквивалентная схема идеального полосового фильтра

Для подавляющего большинства сигналов, применяемых сегодня в сантиметровом диапазоне длин волн справедливо соотношение $f_с/f_n \approx 1$, где $f_с$ и f_n – максимальная и минимальная частоты в спектре сигнала. Однако, если спектр сигнала будет занимать весь разрешенный решением ГКРЧ РФ диапазон от 2,85 до 10,6 ГГц, то это отношение составит $f_с/f_n \approx 3,72$. Аналитическое моделирование показало, что для подобных сигналов добиться периодической или квазипериодической передачи импульсов без межсимвольной интерференции можно только при целочисленном отношении частот среза. Условие $f_с/f_n \approx 3$ позволяет наиболее полно задействовать весь разрешенный диапазон радиочастот (от 3,5 до 10,5 ГГц).

Импульсная переходная функция идеального полосового фильтра с частотами среза от 3,5 и 10,5 ГГц приведена на рисунке 2.

Анализ положения нулей ИПФ, приведенного на рисунке 2 показал, что нули расположены не периодически, однако в их расположении есть закономерность и можно найти аperiodическую структуру сигнала, при которой будут отсутствовать межсимвольные искажения. Искомая структура приведена на рисунке 3. Как видно из рисунка, в определенные моменты времени переходные процессы от всех импульсов сводятся к нулю за исключением одного импульса, уровень которого максимален. Соответственно, анализируя уровень сигнала в этот момент времени, можно принять решение о наличии или отсутствии информационно посылки на этой позиции. При такой структуре сигнала скорость передачи информационных посылок составит $V=2\Delta f$, $\Delta f=f_с-f_n$. Эта скорость соответствует максимальной скорости

передачи информационных посылок для случая применения идеального фильтра нижних частот, описанного Г. Наквистом и В. Котельниковым. Таким образом максимальная скорость передачи информационных посылок в условиях отсутствия межсимвольной интерференции и частотных ограничений, накладываемых ГКРЧ РФ составит $V=14$ Гпос/с. Мощностные ограничения приводят к необходимости передачи одного бита информации множеством посылок, количество которых зависит от расстояния между приемником и передатчиком и характеристик внешней среды [1].

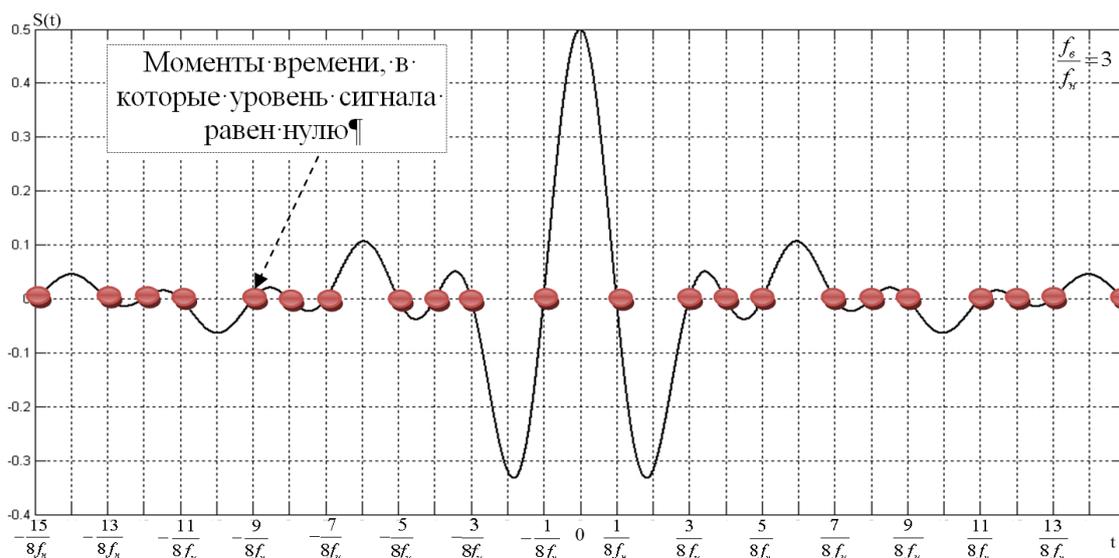


Рисунок 2 – Импульсная переходная функция ИПФ с частотами среза от 3,5 и 10,5 ГГц

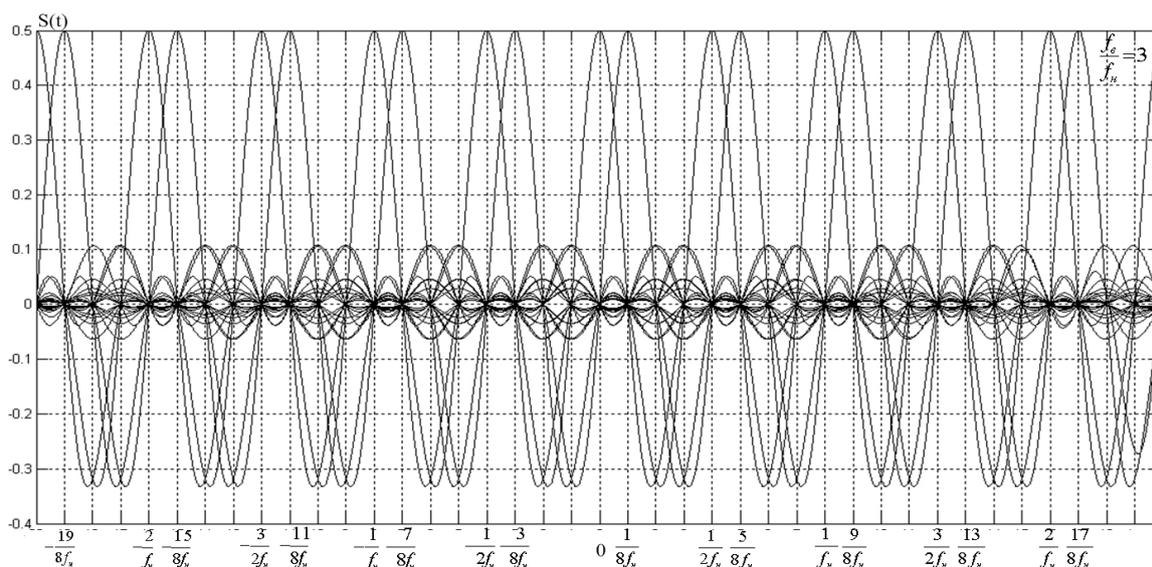


Рисунок 3 – Структура сверхширокополосного импульсного сигнала

Предложенная структура сверхширокополосного импульсного сигнала обладает важной особенностью – при применении для передачи данных балансной модуляции (рисунок 4) появляется возможность сформировать синхросигнал. Суммарный сигнал, полученный путем формирования чередующейся последовательности нулей и единиц (рисунок 5а), представляет собой гармонический сигнал (рисунок 5б), по нулям которого можно осуществлять импульсную синхронизацию передатчика и приемника.

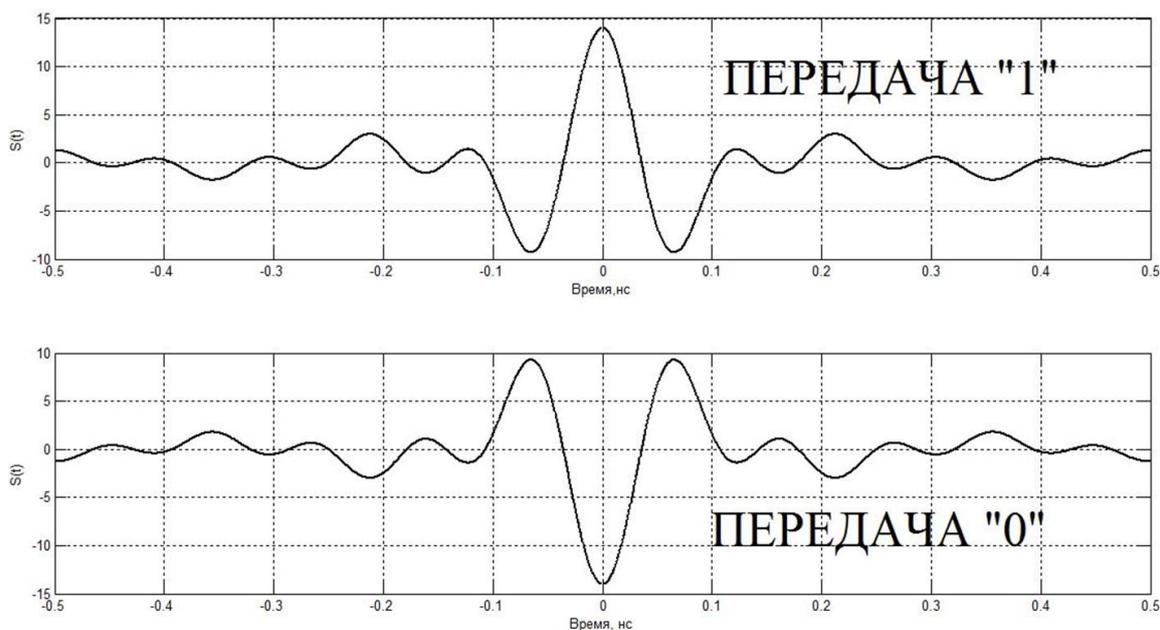


Рисунок 4 – Передача данных с помощью балансной модуляции

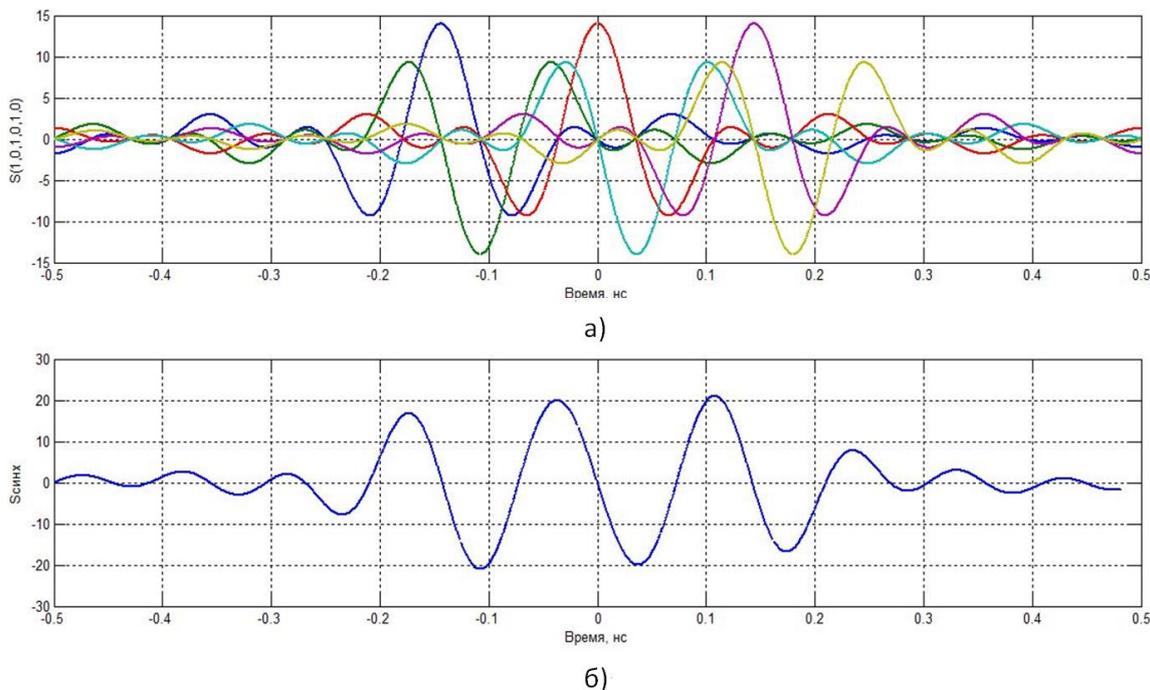


Рисунок 5 – Формирование синхросигнала

Проведенный анализ показал, что при использовании полосового фильтра начиная с 7-го порядка форма сигнала близка к теоретической. Структура модели и результаты моделирования приведены на рисунке 6.

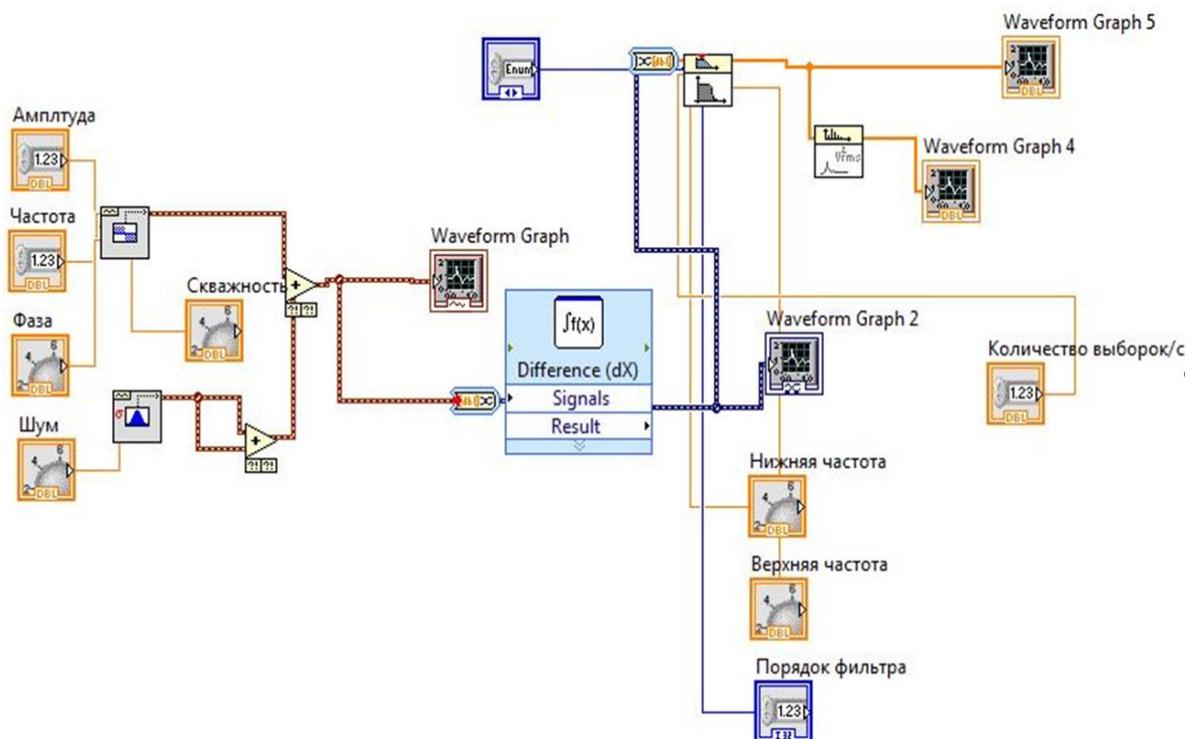


Рисунок 6 – Структура модели и результаты моделирования
952

Результаты исследования применяются в области связи, а именно для организации по радиолиниям между различными маломощными и малогабаритными устройствами информационного обмена при решении задачи «последней мили». Отличительной особенностью результатов исследования является решенная задача обеспечения синхронизации приемника и передатчика при информационном обмене сверхширокополосными сигналами.

Т. о. сущность способа включает в себе следующие особенности:

1. Применяются короткие сверхширокополосные импульсы, полученные при прохождении опорного сигнала через дифференциальные цепочки и полосовой фильтр высокого порядка;

2. Задается особая последовательность передачи импульсов (цикл) – передача двух импульсов, затем пауза на время передачи двух импульсов, затем цикл повторяется;

3. Используется балансная модуляция сверхширокополосного сигнала, при этом информация заложена в положительной или отрицательной полярности передаваемого импульса;

4. Периодически передается чередующая последовательность нулей и единиц, служащая маркером, синхросигналом. Эта возможность вытекает из-за особого способа построения сигнала.

Рассмотренная модель сигнала позволила определить структуру сверхширокополосного импульсного сигнала, позволяющая передавать информационные послышки с высокой скоростью и без межсимвольной интерференции. При этом передатчик формирует импульсы по квазипериодическому циклу – передаются два импульса, потом следует пауза на время передачи двух импульсов, а затем цикл повторяется [5, 6].

Сигнал на выходе передатчика формируется путем прохождения коротких импульсов, имеющих равномерный спектр в диапазоне частот от 3,5 и 10,5 ГГц и следующих по квазипериодическому циклу, через полосовой фильтр. Значение времени между соседними импульсами составляет $1/8f_n$, где $f_n=3,5$ ГГц – нижняя частота среза формирующего полосового фильтра передатчика.

При практической реализации передатчика в качестве генератора коротких импульсов может выступать формирователь на основе дрейфовых диодов с резким восстановлением, а в качестве формирующего полосового фильтра – фильтр, порядка не ниже 7-го [4].

Литература

1. Андрашитов Д.С., Хиль С.Ш., Савилкин С.Б. Оценка параметров формы информационного сообщения на основе совмещенного с физическими принципами синтеза // Научные труды (вестник МАТИ), 2013, вып. 20(92). – С. 192–200.

2. Мацыкин С.В., Рудько А.С., Осипов В.В. Особенности работы сверхширокополосных импульсных передатчиков телекоммуникационных систем в условиях частотных ограничений, принятых на территории Российской Федерации // Научные труды (вестник МАТИ), 2013, вып. 20(92). – С. 210–217.

3. Рудько А.С. Особенности разделения потоков данных на ведомом космическом аппарате из состава группировки МГКА // Актуальные проблемы Российской космонавтики: Труды XXXV академических чтений по космонавтике. – М.: Комиссия РАН, 2011.

4. Дмитриев В.В. Технологии передачи информации с использованием сверхширокополосных сигналов (UWB) // Компоненты и технологии, 2004, № 1.

5. Иммореев И., Судаков А., Сверхширокополосные и узкополосные системы связи. Электроника: Наука, Технология, Бизнес, 2003.

6. Кардо-Сысоев А.Ф. Методы формирования сигналов для устройств сверхширокополосной связи (импульсное радио). Сборник докладов научной конференции Сверхширокополосные сигналы в радиолокации, связи и акустике. – Муром, 2003.

Philatov V.I., Zaytsev M.A., Korneev D.S

USING ULTRA-WIDEBAND PULSE SIGNALS IN SPACE COMMUNICATION SYSTEM FOR TRANSMITTING DATA

The structure of ultra-wideband pulse signal. Such a signal allows you to transmit an information packet with a maximum speed in terms of frequency and power limitations imposed by the State Commission on radio frequencies of the RF, without taking into account intersymbol interference. The possibility for practical realization of the proposed structure.

Keywords: ultra-wideband system; inter-symbol interference; pulse signal; electromagnetic compatibility.

Научное издание

**НАУКА И ОБЩЕСТВО В ЭПОХУ
ТЕХНОЛОГИЙ И КОММУНИКАЦИЙ**

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

3 декабря 2015 года

*Все статьи печатаются в авторской редакции.
За точность приведенных фактов, цифр и других сведений
ответственность несет автор.*

Компьютерная верстка *Альтенгоф А.А.*

Электронное издание.

Подписано в тираж 29.01.2016 г.

Печ. л. 59,69. Усл.-печ. л. 55,51. Уч.-изд. л. 48,91.

Объем 8,34 Мб. Тираж 500 (первый завод 100) экз. Заказ №16-0054/4.

Отпечатано в ООО «СиДи Копи»,

111024, Москва, ул. Пруд Ключики, д. 3, тел. 8 (495) 730-41-88.

Макет подготовлен в редакционно-издательском отделе

ЧОУВО «Московский университет им. С.Ю. Витте»,

115432, Россия, Москва, 2-й Кожуховский проезд, д. 12, стр. 1,

тел. 8 (495) 783-68-48, доб. 40