

ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Академия психологии и педагогики

Образование.

Наука.

Инновации:

Южное измерение

2014
№ 6 (38)

ОБРАЗОВАНИЕ. НАУКА. ИННОВАЦИИ:

Южное измерение

Научно-образовательный журнал
Издается с 2007 г.

№ 6 (38). 2014

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС77-35836

ISSN 1996-6792

Журнал включен в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные
результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Главный редактор:

Сухорукова Л.М.

доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора:

Рафикова Э.Р.

доктор экономических наук

Ответственный секретарь:

Скрябина Н.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

Технический секретарь:

Санькова Н.С.

Адрес редакции:

344082, Ростов-на-Дону,
ул. Большая Садовая, 33, к. 507
Тел./факс: (863) 2-726-755.
E-mail: fpk@sfnedu.ru,
skryabina@sfnedu.ru.
Сайт: www.oni.sfnedu.ru

Подписка на журнал может быть
осуществлена через каталог
«Почта России»,
подписной индекс – 39860.

При перепечатке материалов ссылка
на журнал обязательна.
Ответственность за сведения, представ-
ленные в издании, несут авторы.

© Южный федеральный университет, 2014

Редакционная коллегия:

Воловикова Марина Леоновна – кандидат педагогических наук, доцент (Южный федеральный университет)

Гурба Владимир Николаевич – доктор социологических наук, профессор

Клушина Надежда Павловна – доктор педагогических наук, профессор (Северо-Кавказский федеральный университет)

Коновальчук Валентина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет)

Кочисов Валерий Константинович – доктор педагогических наук, профессор (Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова)

Нальгиева Фатима Нажмутдиновна – кандидат педагогических наук, доцент (Институт повышения квалификации Республики Ингушетия)

Петрова Нина Петровна – доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет)

Рафикова Элина Рашитовна – доктор экономических наук (Институт водного транспорта им. Г.Я. Седова, Ростов-на-Дону)

Сакур Марина Владимировна – кандидат политических наук, доцент (Белгородский государственный университет потребительской кооперации)

Скрябина Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент (Южный федеральный университет)

Сухорукова Людмила Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет)

Фокин Николай Игоревич – кандидат педагогических наук, доцент (Южный федеральный университет)

Хлебунова Сарра Федоровна – доктор педагогических наук, профессор (Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования)

Хоронько Любовь Яковлевна – доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет)

Шапалова Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет)

Шестакова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент (Южный федеральный университет)

SOUTHERN FEDERAL UNIVERSITY

Academy of Psychology and Pedagogy

Education.

Science

Innovation:

Southern Dimension

2014
№ 6 (38)

EDUCATION. SCIENCE. INNOVATION: Southern Dimension

Scientific and Educational Journal
Published since 2007

№ 6 (38). 2014

The certificate of registration
of mass media
ПИ № ФС77-35836

ISSN 1996-6792

The journal is included
in the list of the leading
peer-reviewed scientific journals
and publications, which should
be published by scientific results
of theses for the degree of doctor
and candidate of sciences

Chief Editor:

Sukhorukova L.M.
PhD, professor

Deputy Editor in Chief:

Rafikova E.R.
PhD

Executive Secretary:

Skryabina N.Yu.
PhD, associate professor

Technical Secretary:

Sankova N.S.

Editorial address:

344082, Russia, Rostov-on-Don,
Str. Bolshaya Sadovaya, 33, aud. 507
Tel./Fax: (863) 272-67-55.
E-mail: fpk@sfnedu.ru,
skryabina@sfnedu.ru.
Website: www.oni.sfnedu.ru

Subscribe to the magazine
can be made through
the catalog "Mail of Russia"
Subscription code – 39860.

At a reprint of materials the reference
to the journal is required.
The authors are Responsible for the
information given in their publications.

© Southern Federal University, 2014

Editorial Board:

- Volovikova M.L.* – PhD, associate professor (Southern Federal University)
- Gurba V.N.* – PhD, professor
- Klushina N.P.* – PhD, professor (North Caucasus Federal University)
- Konovalchuk V.N.* – PhD, professor (Southern Federal University)
- Kochisov V.K.* – PhD, professor (North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov)
- Nalgieva F.N.* – PhD, associate professor (Institute for Advanced Studies of the Republic of Ingushetia)
- Petrova N.P.* – PhD, professor (Southern Federal University)
- Rafikova E.R.* – PhD (Institute of Water transport named after G.Ya. Sedov)
- Sakun M.V.* – PhD, associate professor (Belgorod State University of Consumer Cooperatives)
- Skryabina N.Yu.* – PhD, associate professor (Southern Federal University)
- Sukhorukova L.M.* – PhD, Professor (Southern Federal University)
- Fedotova O.D.* – PhD, professor (Southern Federal University)
- Fokin N.I.* – PhD, associate professor (Southern Federal University)
- Khlebunova S.F.* – PhD, professor (Rostov Institute of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education workers)
- Khoronko L.Ya.* – PhD, professor (Southern Federal University)
- Shapovalova L.I.* – PhD, professor (Southern Federal University)
- Shestakova T.N.* – PhD, associate professor (Southern Federal University)

Содержание

МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ

Александрова Е.А., Богачева Е.А. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ЗАПРОС НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ	11
Лучкина Н.В., Шлык С.В., Гафиятуллина Г.Ш. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК КОД КУЛЬТУРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	20
Письменная Т.Г., Рябиков А.Н., Письменный Р.Г., Манузин Е.В. ПРАВОСЛАВИЕ И ИСЛАМ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В КОНТЕКСТЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА В XIX ВЕКЕ.....	27
Радовель М.Р., Филиппова О.Д. СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КРИЗИС В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОЙ НЕАДЕКВАТНОСТИ	36
Сахибгоряев В.Х. ФАШИСТСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В ИСТОРИКО-ПРАВОВОМ РАКУРСЕ	45
Шаламов С.В. К ВОПРОСУ О РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИКЕ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ КОНТРАБАНДЕ НА БАЛТИКЕ В XIX ВЕКЕ	51

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Косолапова Ю.В., Невзоров М.Н. СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ.....	59
Малахова Н.Н. НАУЧНЫЕ ИНСТИТУТЫ КАК СУБЪЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ И ГЛОБАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ	68
Мольков А.С. СЕТЕВОЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
Протопопова В.А. КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ КЛАСТЕРОМ В УСЛОВИЯХ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КООПЕРАЦИИ	83
Чекунова Е.А. ПРИНЦИПЫ ГУМАНИТАРНО-КЛАСТЕРНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПЛЕКСА	88
Шевченко В.А. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ.....	94

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аганов И.М. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ВУЗА	103
Бюндюгова Т.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА.....	112
Константинова Т.В., Беляков В.В. СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	118

Мухаметова Р.К. ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЭЦ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	127
Сорокина А.С., Власова В.Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА КАК СРЕДА, ФОРМИРУЮЩАЯ СТРЕМЛЕНИЕ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ.....	134
Теребина П.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ.....	141
Чайкина И.А. ТРАНСФОРМАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	148

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ

Ивченко М.В. РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД» С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	159
Клушина Н.П., Клушина Е.А. БИЛИНГВАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ	166
Опрышко А.А., Бондарев М.Г., Бондарева Т.Э. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЕ САЙТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	177
Осадчая О.В., Трач А.С. ОБЛАКА СЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	187
Скрябина Н.Ю., Шестакова Т.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЭРГОНОМИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	198

ОБЩАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Арсеньева М.В., Баряева Л.Б. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕПРОДУКТИВНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	209
Вечканова И.Г., Миккоева Н.В. РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	216
Ильюшина С.В. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ.....	222
Люкина А.С. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ И СЛУХОВЫМИ АППАРАТАМИ.....	228
Опарина Е.А. КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА КАК ОБОСНОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА	234
Саяпина Н.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	242
АННОТАЦИИ	248
НАШИ АВТОРЫ.....	267

Contents

METHODOLOGY AND HISTORY

Alexandrova E.A., Bogacheva E.A. SOCIOCULTURAL REQUEST FOR PEDAGOGICAL PROVIDING OF OPTIMIZATION OF THE QUALITY OF LIFE OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL SYSTEMS	11
Luchkina N.V., Shlyk S.V., Gafiyatullina G.Sh. RUSSIAN LANGUAGE AS A CODE OF CULTURAL COOPERATION IN EDUCATIONAL AREA	20
Pismennaya T.G., Ryabikov A.N., Pismenny R.G., Manuzin E.V. ORTHODOXY AND ISLAM IN THE NORTH CAUCASUS IN THE CONTEXT OF CONFESSIONAL POLICY OF RUSSIAN GOVERNMENT IN THE XIX CENTURY	27
Radovel M.R., Filippova O.D. SOCIO-ECONOMIC CRISIS IN MODERN RUSSIA: THE PROBLEM OF SUBJECTIVE INADEQUACY.....	36
Sakhibgoryaev V.Kh. FASCIST REVOLUTION IN HISTORICAL AND LAW ASPECTS	45
Shalamov S.V. ON THE RUSSIAN POLICY ON ILLEGAL TRADE IN THE BALTIC REGION IN THE XIX CENTURY	51

EDUCATIONAL MANAGEMENT

Kosolapova Yu.V., Nevzorov M.N. STRUCTURAL-DYNAMIC MODEL OF EXPERIMENTAL-ORIENTED TEACHER TRAINING	59
Malakhova N.N. SCIENTIFIC INSTITUTIONS AS SUBJECTS OF INNOVATIVE ACTIVITY IN THE NATIONAL AND GLOBAL ECONOMY: THE SOCIAL AND CULTURAL CONSEQUENCES OF THE FUNCTIONING	68
Molkov A.S. NETWORK POTENTIAL AS THE ANTHROPOLOGIC RESOURCE OF PRACTICE DESIGN OF THE INNOVATING EDUCATION.....	76
Protopopova V.A. CRITERIA OF EFFICIENCY OF MANAGEMENT OF INNOVATION EDUCATION CLUSTER IN TERMS OF CONSUMER COOPERATIVES	83
Chekunova E.A. THE PRINCIPLES OF HUMANITARIAN AND DEVELOPMENT MANAGEMENT CLUSTER OF MODERN SOCIO-CULTURAL COMPLEX	88
Shevchenko V.A. THE STUDY OF METHODOLOGY COMPETENCE-BASED APPROACH APPLIED TO THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS	94

PROFESSIONAL AND CONTINUING

PROFESSIONAL EDUCATION

Aganov I.M. EMBEDDING OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE UNIVERSITY	103
Byundyugova T.V. REALIZATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL POTENTIAL AS A FACTOR OF DEVELOPING SPECIALIST`S COMPETITIVENESS.....	112
Konstantinova T.V., Belyakov V.V. INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE MODERN UNIVERSITY	118
Mukhametova R.K. ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS CHP`S STUFF TO WORK IN EXTREME SITUATIONS	127

Sorokina A.S., Vlasova V.N.	
EDUCATIONAL ENVIRONMENT MEDICAL UNIVERSITY AS AN ENVIRONMENT FORMATIVE COMMITMENT TO A HEALTHY LIFESTYLE	134
Terebina P.V.	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACADEMIC MOBILITY OF HUMANITIES UNIVERSITY STUDENTS	141
Chaikina I.A.	
TRANSFORMATIONS IN THE EDUCATIONAL FIELD AND TEACHER`S PROFESSION IN TECHNICAL UNIVERSITY	148

QUESTIONS OF DIDACTIC

Ivchenko M.V.	
THE ROLE OF DISCIPLINE "MACHINE TRANSLATION" FROM THE STANDPOINT OF THE COMPETENCY APPROACH IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM	159
Klushina N.P., Klushina E.A.	
BILINGUAL TRAINING IS A CONDITION OF THE FORMATION OF MASTER'S ACADEMIC MOBILITY	166
Opryshko A.A., Bondarev M.G., Bondareva T.E.	
INTERACTIVE MULTIPLAYER SITES AS A TOOL OF TRAINING ACTIVITIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE	177
Osadchaya O.V., Trach A.S.	
WORD-CLOUDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES TO TECHNICAL-ENGINEERING HIGH-SCHOOL STUDENTS	187
Skryabina N.Yu., Shestakova T.N.	
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REQUIREMENTS FOR ERGONOMICS EDUCATIONAL ENVIRONMENT	198

GENERAL AND SPECIAL EDUCATION

Arseneva M.V., Bariaeva L.B.	
CORRECTIONAL TECHNOLOGY OF DEVELOPING REPRODUCTIVE AND CREATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING THE WORKS OF CHILDREN'S LITERATURE	209
Vechkanova I.G., Mikkoeva N.V.	
EDUCATIONAL GAMES IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES	216
Ilyushina S.V.	
DETERMINATION OF INITIATIVE POSSIBILITIES TO THE STUDYING PROCESS OF THE 1 ST GRADE HARD-OF-HEARING PUPILS	222
Lyukina A.S.	
COMPARATIVE ANALYSIS OF COMMUNICATIVE SKILLS OF JUNIOR PUPILS WITH COCHLEAR IMPLANTS AND HEARING AIDS	228
Oparina E.A.	
COMPONENTS OF SOCIAL EXPERIENCE AS A RATIONALE FOR THE FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE PERSON OF SENIOR PUPILS	234
Sayapina N.N.	
PEDAGOGICAL SUPPORT STUDENTS' DEVELOPMENT PROFESSIONAL EDUCATION PEDAGOGICAL ORIENTATION	242
ABSTRACTS	248
OUR AUTORS	267

МЕТОДОЛОГИЯ
И ИСТОРИЯ

УДК 371.7+379.8.092

Социокультурный запрос на педагогическое обеспечение оптимизации качества жизни субъектов образовательных систем

(Статья выполнена при поддержке гранта РФНФ, номер проекта 13-06-00704)

Александрова Е.А., Богачева Е.А.

Ключевые слова: *социокультурный запрос, качество жизни, образовательная система, педагогическое обеспечение, оптимизация.*

В XIX в. В.С. Соловьев раскрывал категорию «жизнь» как способ существования, в котором множественность частей и различие форм данного целого связываются целесообразно известным единством, находящимся в самом этом целом, а не полагаемым извне. Сущность жизни требует, чтобы и «единство частей, и целесообразность движений имели внутреннее основание в самом живущем, так что внешние воздействия могут только возбуждать жизнь или способствовать ее проявлению, но не создавать ее» [1].

Данную фразу в педагогическом контексте мы можем прямо отнести к пространству образовательной организации как социокультурного феномена, поскольку жизнь в ней сегодня в большей степени, чем в иные временные периоды, создается обучающимися и, все чаще, – их родителями или законными представителями. Наконец-то обучающиеся начали относиться к категории активных субъектов образования, а их родители перешли из разряда «внешних воздействий» в разряд «внутренних оснований» деятельности образовательной организации.

Однако более значимой для нас является педагогическая составляющая решения этого вопроса:

– педагогические условия, затрагивающие организацию образовательно-

го пространства в части ее материального и субъектного компонентов, могут только способствовать активизации процессов, улучшающих качество жизни обучающегося, но не создавать их, несмотря на то, что мы согласны с формулой «бытие определяет сознание»;

– педагогические условия, влияющие на изменение ценностно-смыслового и содержательно-рефлексивного компонентов образовательного пространства, позволят растущему человеку активно и осознанно повысить качество своей жизни.

Сегодня содержание данной категории отражает различные стороны объектов и процессов действительности. В современной литературе приводятся множественные определения категории «жизнь», совокупность которых следует свести к единому определению: жизнь – это совокупность явлений, происходящих в организмах; особая форма существования и движения материи, возникшая на определенной ступени ее развития; физиологическое существование человека, животного; деятельность общества и человека в тех или иных ее проявлениях; реальная действительность; оживление, проявление деятельности, энергии.

Однако устоявшимися словосочетаниями уже стали понятия «школьная

жизнь», «студенческая жизнь», определяемые укладом той или иной образовательной организации, в свою очередь, характеризующимся тем или иным его качеством.

Формула «Школа (вуз) готовит ученика к жизни» устарела, но, к сожалению, никак не уйдет в небытие. Значит, прав был Н.В. Гоголь: «мертвые души»? Значит, в школе учатся, как написал Лев Абрамович Кассиль, «существа неодушевленные»?

По нашим не всегда радостным наблюдениям, ощущение растущим человеком своей жизни, если следовать его смыслу и эмоциям, «тлеет» на занятиях, но «возрождается» после них. В жизни растущего человека образовательные организации занимают все меньше и меньше смыслового пространства. Но ощущение жизни – категория субъективно эмоциональная.

Мы ушли от этой идеологии объективного подхода к обучающимся, и в этом наше громадное завоевание. Даже так: это завоевание самих обучающихся, так как многие годы-столетия они боролись за то, чтобы стать признанными «субъектами» жизни, причем их собственной жизни.

Если мы пишем, что школа/вуз – это огромный мир, то и жизнь растущего человека в этом мире – многогранна и многоаспектна. И качество жизни его в целом должно складываться из множества «жизней», которые для него самого неделимы. Это мы делим его жизнедеятельность в образовательном процессе на кусочки, регламентируя каждый из них. Для него же это жизнь, которая после окончания образовательной организации воспринимается как единая картина взросления.

Такое представление о качестве жизни как о чрезмерно сложной и важной многоаспектной категории всегда соз-

давало проблемы ее изучения представителями различных наук.

И когда люди выбирают образовательную организацию, то они ориентируются прежде всего именно на то, как будет организована их жизнь, какого она будет *качества*, что в бытовом разговоре выражается словами – «плохая» или «хорошая» школа (вуз).

Уже стало традицией употреблять слово «качество» в отношении качества образования и всего того, что связано с процессом получения знаний, того, что можно подсчитать в баллах.

Однако «качество» жизни ребенка/студента в школе/вузе не всегда, и чаще всего не всегда, связано с «качеством его обученности». Мы знакомы с прецедентами, когда обучающиеся прекрасно ощущали себя, демонстрируя «низкий уровень обученности», и наоборот.

Может, «качество» как термин уже перешло в разряд бюрократических оборотов нашей речи? Могли мы в погоне за «качеством» как результатом потерять «качество» как ощущение?

Анализ литературы показал, что за весь период исследований, осуществляемых в русле концепции субъективной оценки качества жизни населения (F. Andrews, A. McKenel, С. Московичи), представители социологии, экономики, психологии обращались к данной проблеме. Причем в каждой области научного знания доминировала своя специфика. Так, экономисты (О. Берг, Дж. Гелбрейт, Р. Инглхарт, Э. Кюнг, Р. Питерсон, И. Штеффен и др.) при изучении качества жизни, как правило, выявляли взаимосвязь «уровня жизни» и «качества жизни». В свою очередь, социологи (Ж. Аттали, М. Гийом, А. Марш, А.Ст. Тодоров) интересовались общей оценочной картиной качества жизни населения. Некоторые психологи, например Э. Фромм, рассматривали про-

блему качества жизни сквозь призму влияния материального благосостояния личности на ее индивидуальное качество жизни.

Философский аспект «качества» связан с выражением для образовательной организации неотделимости ее бытия от существенной внутренней определенности, связей, традиций и уклада, благодаря которой она является именно *этой*, а не другой школой в системе образования. В таком понимании для ребенка ощущение им качества жизни в конкретной школе помогает ему осуществить самоидентификацию, чувство принадлежности к этой культурной формации, что немаловажно для процесса его взросления в целом и культурного самоопределения в частности.

Философский энциклопедический словарь дает следующее определение: «качество жизни» – социологическая категория, выражающая качество удовлетворения материальных и культурных потребностей людей [2].

По мнению И.В. Бестужева-Лады, качество жизни – это «совокупность ряда жизненных важнейших ценностей. Как живет человек, как удовлетворяются его потребности высших порядков, во имя чего он живет, каков смысл его жизни, удовлетворен ли он своей жизнью» [3]. Исследователь трактует категорию «качество жизни» как непрерывный процесс формирования подлинно человеческого сообщества, предоставляющего личности возможность всестороннего творческого развития.

Следовательно, смысловое и ценностное воспитание человека в образовательной организации закономерно является фактором повышения качества его жизни, формирования у него социально приемлемой иерархии ценностей согласно культурным традициям нашего общества. Также мы видим значимость

направления наших усилий на формирование в образовательной организации человеческого сообщества – сообщества участников образовательного процесса или же сообщества обучающихся в одной учебной группе [4]. При чем опять возвращаемся к нашей мысли о том, что формировать сегодня следует разновозрастное, детско-взрослое сообщество.

Отсюда следует социологический аспект качества жизни обучающегося, который фиксирует отношение к ней людей разного возраста – детей, преподавателей, родителей, т.е. тех, кого сегодня вполне справедливо причисляют к субъектам образования. В данном случае на первый план выходят требования обучающихся и их представителей как потребителей, их ценностные ориентиры, вкусы, потребности, выступающие критерием анализа и оценки качества школы в целом. Учитывая, что обучающиеся и их представители сегодня стали во многих статьях трактоваться как потребители образовательных услуг (оставим за скобкой наше отношение к этому вопросу, более подробно с ним можно познакомиться, прочитав нашу статью [5]), качество жизни растущего человека становится одним из критериев эффективности деятельности образовательной организации.

Растущий интерес педагогов к качеству жизни вызван четко выраженной зависимостью развития образовательной организации как социокультурного сообщества от степени удовлетворенности растущим человеком условиями жизни в ней. В общем виде это выражается следующим образом: тесная взаимосвязь между социальным развитием, с одной стороны, и уровнем и качеством жизни, с другой, заключается в том, что само социальное развитие выступает в виде изменения уровня и качества жиз-

ни людей и социальных общностей относительно их прежнего состояния, а также в виде изменения уровня и качества жизни этих общностей относительно друг друга.

В связи с этим П.С. Мстиславский отмечал, что «качество жизни – это прежде всего социологическая категория, охватывающая все сферы общества, поскольку все они заключают в себе жизнь людей и ее качество. Соответственно – это предмет внимания всех, кто соприкасается с жизнью людей» [6].

Это наш с вами, коллеги, предмет внимания.

Профессор Белградского университета Д.Ж. Маркович определяет качество жизни как «удовлетворение потребностей людей в определенных социальных условиях, дополняемое чувством удовлетворения, что при этом удалось сократить и не поставить под угрозу физическую и психическую целостность человека, его свободу и творчество...» [7]. Для педагогов важно то обстоятельство, что автор связывает удовлетворение потребностей с конкретными условиями, однако он не указывает, с какими именно и применительно к какому объекту.

Еще один важный момент. Качество жизни – индикатор, показатель уровня социальной безопасности, оно является выражением удовлетворенности личности своей жизнедеятельностью, что во многом детерминируется состоянием социальной безопасности, условиями, созданными обществом, государством для развития индивида, реализации его потребностей [8]. Чем стабильнее социальная безопасность, тем более материально, духовно, юридически она подкреплена, тем более обеспечено достойное качество жизни личности, которое является инструментом формирования социальной безопасности. Из этого сле-

дует, что качество жизни членов школьного сообщества – основа социальной безопасности, так как само содержание качества жизни шире понятия социальной безопасности.

Таким образом, качество жизни как выражение удовлетворенности личности своей жизнедеятельностью во многом детерминируется состоянием социальной безопасности, условиями, созданными обществом, государством для развития личности, реализации ее потребностей. Следовательно, и в образовании необходимо создавать условия для развития личности и реализации ее потребностей.

В своих исследованиях М.Н. Алферова определяет качество жизни как комплексную оценку жизнедеятельности людей, которая представляет собой систему показателей, характеризующих уровень реализации потребностей человека, степень удовлетворенности его осуществлением своих жизненных планов, соотнесенных с минимальными социальными стандартами и с ресурсными возможностями общества [9].

Безусловно, растущий интерес исследователей и практиков к качеству жизни вызван четко выраженной зависимостью всего социального развития от степени удовлетворенности человека условиями жизни.

С одной стороны, существует тесная взаимосвязь между социальным развитием, уровнем и качеством жизни. С другой стороны, само социальное развитие выступает в виде изменения уровня и качества жизни людей и социальных общностей относительно их прежнего состояния, а также в виде изменения уровня и качества жизни этих общностей относительно друг друга.

Эту мысль следует спроецировать и на образовательные учреждения: если обеспечить в них определенные условия

жизнедеятельности их субъектов, то это приведет к повышению уровня качества жизни последних.

Качество жизни людей не сводится только к уровню их жизни, хотя показатели уровня жизни существенно влияют на ощущение социальной комфортности. Оно определяется показателями удовлетворения потребностей людей в конкретных социальных условиях, дополняемыми уверенностью, что им удалось сохранить и не поставить под угрозу свою физическую и психическую целостность, личную свободу и возможности для творчества.

Современная социологическая наука рассматривает качество жизни с точки зрения всестороннего развития личности. Вместе с тем качество жизни обладает свойствами относительности, соответствуя определенному уровню общественного развития.

Так, благодаря социологическому подходу исследователями Г.М. Зарковским, О.И. Карпухиным, В.В. Косовым, В.Л. Кураковым, Е.А. Морозовой, Р.М. Нугаевым, В.А. Шабашевым, А.В. Щеткиным и др. рассмотрены экономический показатель (уровень жизни) влияющий на характеристики жизнедеятельности человека; характерные особенности повседневной деятельности (образ жизни); формирование нормативно-ценностной системы населения, направленной на созидание, на пользу общества и личности (духовность). Как видим, духовность является непременным атрибутом рассматриваемого понятия.

Подводя итог, скажем, что в социологическом аспекте определение качества жизни – это комплексная категория, отражающая степень удовлетворения личностных потребностей человека, оцениваемая как по уровню удовлетворенности человека своей жизнью, по

его субъективной самооценке, так и по внешней объективной оценке ряда специалистов.

Международная организация по стандартизации (ISO) в 1986 г. сформулировала и с тех пор периодически уточняет определение качества. В ГОСТ Р ИСО 9000-2008 зафиксировано, что «качество – это степень ответственности присущих характеристик требованиям», причем уточняется, что «требования как потребности и ожидания потребителей и заинтересованных сторон могут быть изложены в нормах и стандартах или выяснены с помощью специальных исследований» [10].

Это мы наблюдаем. Стандарты прочно вошли в школьную жизнь. Но они – не главное мерило качества школьной жизни ребенка.

Однако определение «качества» как взаимосвязи «разнокачественных составляющих», на наш взгляд, является не совсем корректным. Как показали наши предыдущие рассуждения, качество жизни – это не только системно-целостная, но и динамичная, изменяющаяся во времени категория, которая может рассматриваться как постоянно эволюционирующая философская категория, которая наполняется различным содержанием в зависимости от социального времени и точки зрения авторов.

К аналогичному выводу о необходимости оценивать качество жизни с данной стороны следует прийти, если применить к «жизни» определение «качество», установленное стандартом [11]. В этом случае качество жизни – степень, с которой совокупность собственных характеристик потребностей соответствует требованиям. При этом следует иметь в виду как потребности человека, так и потребности общества, поскольку у всех требования к жизни различные. И в третьем случае – потребности при-

роды, частью которой является данная жизнь и законы которой неизбежно на эту жизнь распространяются.

Гораздо важнее для школы, отталкиваясь от мнения Л.И. Нестерова о том, что качество – политическая, экономическая и нравственная категория, а качество образования – высокий совокупный накопленный интеллект трудового потенциала [12], понимать качество следующим образом: качество – нравственная категория, которая необходима для формирования у обучающихся субъективных нравственно-ценностных установок, способствующих активизации у них потребности в продуктивных действиях по улучшению качества своей жизни в образовательном пространстве.

Действительно, о нравственности и духовности данной категории говорят многие авторы, что, несомненно, не может не привлекать наше внимание как педагогов.

Так, в предисловии к материалам семинара, посвященного качеству жизни, А.И. Субетто охарактеризовал данную категорию как систему качеств духовных, материальных, социокультурных, экологических и демографических компонентов жизни. В этой системе является уровень реализации родовых сил человека, творческий смысл его жизни. Причем в соответствии с учением о трех родах качества – предметно-вещественном, функциональном и системно-социальном – раскрывается и индивидуальное, и общественное качество жизни, разнообразие потребностей человека, потенциал его всестороннего, гармоничного, творческого развития, что составляло предмет множества педагогических исследований [13].

Анализируя вышеуказанные определения, подчеркнем, что качество жизни представляет собой сложную категорию, объединившую все существенные

для личности условия существования, уровень развития и степень удовлетворения всего комплекса потребностей и интересов людей, в том числе и образовательных потребностей.

В конце 90-х гг. XX в. к вопросу определения качества жизни обратились российские ученые Б.В. Бойцов, Ю.В. Крынев, М.А. Кузнецов. Они предложили рассмотреть качество жизни как системную целостность, которая выражается через сложную структуру взаимосвязей ее составляющих: качество природной среды, качество здоровья популяции, качество образования, качество культуры, – которые приобретают черты целостности и смысловой завершенности под влиянием духовности. Согласно их исследованиям, организация, присущая исходной целостности системы, позволяет выделить в ней компоненты, которые сами могут рассматриваться как подсистемы. Системность качества жизни определяется качеством взаимосвязей между ее составляющими, качеством ее целостности. При этом исходной неделимой основой целостности качества жизни выступает духовность [14].

Несомненным достоинством этого определения является его системная направленность, а также выделение духовности как первоосновы и необходимого условия внутренней целостности данной системы. Этот вывод позволит нам впоследствии рассматривать вопрос о том, насколько можно педагогически обеспечить оптимизацию качества жизни обучающихся в образовательном пространстве.

Качество жизни, как было показано выше, в первую очередь определяется духовностью, так как оно есть определяющее условие жизни человека и человечества.

Духовность, согласно трудам Н.В. Михайловой, есть глубинное выражение

человеческой сущности и основное со-единение людей друг с другом. Современный процесс формирования человечества как единого целого происходит на духовной основе. Духовность есть действительная основа саморазвития человечества. Проявляя свои творческие созидательные силы, преобразуя природные и социальные условия своего бытия, человечество тем самым стремится полнее и всестороннее выразить качество жизни [15]. При всех различиях трактовки духовности, в ее содержание большинством авторов вкладывается наличие нравственных идеалов, ценностей, норм, которые регулируют человеческие отношения, совместное существование и деятельность людей.

Таким образом, духовность является определяющей основой качества жизни, выражает внутреннюю его целостность, вносит смыслы и ценности в жизнедеятельность. Она существенно расширяет и укрепляет системные взаимосвязи между составляющими качества жизни. Следует отметить, что взаимосвязь таких составляющих качества жизни, как качество образования, здоровье популяции, качество культуры и духовность, трансформирует перечисленные компоненты на новый качественный уровень восприятия педагогическим сообществом.

Такая трактовка позволит нам описать необходимые для развития качества жизни обучающихся педагогические условия, в результате которых у них действительно возникнет субъективное ощущение высокого качества жизни (причем, что важно, субъективность восприятия будет подкреплена объективными показателями).

В ситуации образования, говоря о качестве, следует учитывать и мнение Л.А. Громовой, В.В. Тимченко и С.Ю. Трапицына. Эти авторы вполне справед-

ливо различные трактовки категории «качество» сводят к следующим основным группам: качество как абсолютная оценка; свойство предмета, объекта, явления; соответствие назначению; соответствие стандартам [16].

Исследователи Л. Леви и Л. Андерсон качество жизни трактуют как оценку совокупности социального и умственного благополучия – так, как они понимаются отдельным индивидуумом и отдельной группой, включая понимание таких состояний, как счастье, удовлетворение, удовольствие [17].

Как видим, все эти трактовки в равной степени мы можем отнести к тому, с чем встречается администратор в своей практической работе: качество результатов образования, качество процесса достижения этих результатов, качество протекания образовательного процесса и качество условий его осуществления.

Действительно, и это подтверждается работами А.И. Субетто, качество результатов образования напрямую зависит от качества организации и функционирования образовательного процесса, а качество этого процесса определяется качеством созданных для него условий.

Это означает, что результаты образования нельзя рассматривать изолированно от качества протекания образовательного процесса и качества условий его осуществления. Процесс, условия и результат, являясь «внешне-внутренними» формами проявления качества образования, отражают его сущность, и совокупность свойств каждого из них определяет качество образования в целом [18].

Таким образом, сегодня для педагогов весьма значимым становится мнение А.В. Гличева – одного из основоположников современной теории качества, который считает, что качество – это совокупность свойств и характеристик

объекта, относящихся к его способности удовлетворять актуальные и предполагаемые потребности [19].

В скобках заметим: не только образовательные, так как школа сегодня перестает быть для растущего человека единственно возможным местом получения образования, переходя в разряд, в зависимости от жизненной ситуации, либо «камеры хранения ребенка», либо «социального лифта», либо «места общения со сверстниками и значимыми взрослыми».

Сегодня «школа» преобразуется в некую образовательную среду, которая, наряду с иными учреждениями и современными видами получения информации, становится индивидуальным образовательным пространством ребенка, неким миром его взросления. Одним из решений Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН по положению детей (май 2002 г.) было следующее: «Мир, пригодный для жизни детей, должен строиться с их участием» (см. «Мир, пригодный для жизни детей»).

Следовательно, растущий человек должен *сам* прилагать усилия для повышения степени удовлетворения своих личностных потребностей, т.е. степени их соответствия определенным им самим или значимым для него сообществом требованиям – качеству. Кроме того, растущий человек *сам* оценивает субъективную удовлетворенность различными аспектами своей жизни в школе, которые связаны с уровнем его запросов – образовательных ли, касающихся урочной или внеурочной деятельности и пр. Как видим, представление о том, что качество жизни обучающегося в школе – категория нравственная, объективно справедливо для современной ситуации в образовании.

Менеджерам сферы образования нельзя списывать со счетов и тот факт,

что качество образовательного процесса в большой степени зависит от исследовательских способностей и усилий педагога, так как именно оно синтезирует в себе не только качество учебных программ, технологий и т.п., но и качество научного потенциала образовательного пространства, качество формируемых у обучающихся компетенций.

Итак, улучшение качества чего бы то ни было сегодня большинством исследователей воспринимается как синоним прогресса, позитивного развития в любом смысле, в том числе и развития личности. При этом само качество понимается как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность.

И в ситуации образовательной организации сегодня следует говорить не только о качестве обучения, но и в целом о качестве жизни ребенка, которое проявляется в результате восприятия им всех аспектов образовательного пространства в совокупности внеурочной и урочной сфер и прочих его компонентов.

Библиография

1. Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика. М., 2000. С. 95.
2. Философский словарь. 6-е изд., перераб. и доп. / под ред. И.Т. Фролова. М., 1991.
3. Бестужев-Лада И.В. Категория «качества жизни» в современной западной социологии // Современные концепции уровня, качества и образа жизни. М., 1978. С. 120–140.
4. Бестужев-Лада И.В. Методологические проблемы исследования качества, уровня и образа жизни // Современные концепции уровня, качества и образа жизни. М., 1978. С. 20–21.
5. Александрова Е. Мы педагоги или работники сферы образования? URL: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201301601.
6. Мстиславский П.С. Вопросы теории и методологии анализа качества жизни // Уровень жизни населения регионов России. 2002. № 2. С. 5–17.

7. Маркович Д.Ж. Глобальные проблемы и качество жизни // Социологические исследования. 1998. № 4. С. 129–132.
8. Пшеничникова В.А. Социальная безопасность как фактор развития качества жизни населения региона // Регионоведение. 2008. № 3. С. 197–203.
9. О возможном подходе к разработке региональной концепции и программы улучшения качества жизни населения / М.Н. Алферова [и др.] // Технологии качества жизни. 2002. Т. 2, № 2.
10. Campbell, A., 1981. The Sense of Well-being in America: Recent patterns and trends. N.Y.: 13–14.
11. Киселева Т., Полнарев С. Качество жизни в условиях глобализации экономики // Стандарты и качество. 2001. № 11. С. 100–102.
12. Нестеров Л., Аширова Г. Национальное богатство и человеческий капитал // Вопросы экономики. 2003. № 2. С. 8–12.
13. Субетто А.И. Управление качеством жизни и выживаемость человечества // Стандарты и качество. 1994. № 1. С. 39–43.
14. Антология русского качества / под ред. Б.В. Бойцова, Ю.В. Крянева. М., 2003.
15. Михайлова Н.В. Качество и духовность // Стандарты и качество. 1999. № 8. С. 36–41.
16. Громова Л.А., Тимченко В.В., Трапичин С.Ю. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение (рекомендации по результатам научных исследований). СПб., 2006.
17. Леви Л., Андерсон Л. Народонаселение, окружающая среда и качество жизни. М., 2000.
18. Субетто А.И. Управление качеством жизни и выживаемость человечества.
19. Гличев А.В. Качество, эффективность, нравственность. М., 2009.
4. Bestuzhev-Lada, I.V., 1978. Methodological problems of research quality, level and lifestyle. In: Modern concepts of level, quality and lifestyle (pp. 20–21). Moscow. (rus)
5. Alexandrova, E. We pedagogues or education workers? URL: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201301601.
6. Mstislavsky, P.S., 2002. Issues of theory and methodology of the analysis of quality of life. The standard of living of the population of regions of Russia, 2: 5–17. (rus)
7. Markovich, D.J., 1998. Global problems and quality of life. Sociological studies, 4: 129–132. (rus)
8. Pshenichnikova, V.A., 2008. Social Security as a factor of population life quality in the region. Regionology, 3: 197–203. (rus)
9. Alferova, M.N. et al., 2002. A possible approach to elaboration of a regional concept and programs to improve of population life quality. Technology of quality of life, 2 (2). (rus)
10. Campbell, A., 1981. The Sense of Well-being in America: Recent patterns and trends. N.Y.: 13–14.
11. Kiseleva, T. and S. Polnarev, 2001. Quality of life in a globalized economy. Standards and Quality, 11: 100–102. (rus)
12. Nesterov, L. and G. Ashirova, 2003. National wealth and human capital Problems of Economics, 2: 8–12. (rus)
13. Subetto, A.I., 1994. Managing the quality of life and survival of humanity. Standards and Quality, 1: 39–43. (rus)
14. Boytsov, B.V. and Yu.V. Kryanev (Ed.), 2003. Anthology of Russian quality. Moscow. (rus)
15. Mikhailova, N.V., 1999. Quality and Spirituality. Standards and Quality, 8: 36–41. (rus)
16. Gromova, L.A., V.V. Timchenko and S.Yu. Trapitsyn, 2006. The quality of education in the context of the UNESCO program “Education for All”: the Russian vision (recommendations of the research). St. Petersburg. (rus)
17. Levi, L. and L. Anderson, 2000. Population, environment and quality of life. Moscow. (rus)
18. Subetto, A.I. Managing the quality of life and survival of humanity.
19. Glichev, A.V., 2009. Quality, efficiency, morality. Moscow. (rus)

Bibliography

1. Soloviev, V.S., 2000. Philosophy of art and literary criticism. Moscow: 95. (rus)
2. Frolov, I.T. (Ed.), 1991. Philosophical Dictionary. 6th ed. Moscow. (rus)
3. Bestuzhev-Lada, I.V., 1978. The category of “quality of life” in contemporary Western sociology. In: Modern concepts of level, quality and lifestyle (pp.120–140). Moscow. (rus)

© Александрова Е.А., 2014

© Богачева Е.А., 2014

УДК 811.161.1:378.008

Русский язык как код культурного сотрудничества в образовательном пространстве

Лучкина Н.В., Шлык С.В., Гафиятуллина Г.Ш.

Ключевые слова: *русский язык, культурный код, межкультурный диалог, образовательное пространство.*

Одной из основных характеристик современной цивилизации является возникновение глобального культурного пространства, настоятельно требующего межкультурного и межкультурного диалога, который возможен лишь при наличии взаимопонимания между народами и понимания культур друг друга. Необходимые знания об особенностях культурного развития той или иной страны, о ее традициях и обычаях, о менталитете и базовых ценностях народа дают нам гуманитарные науки. Но если мы хотим понять дух страны, надежды и чаяния ее людей, мотивы их поведения и образ жизни – надо изучать язык интересующего нас народа. Именно язык является ключом к сокровищам национального духа и кодом, позволяющим открыть для себя культуру другого народа. Отвечая насущным потребностям XXI в., лингвистика начала активно разрабатывать направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не просто как орудие коммуникации и познания.

Начиная с конца XX в. в программных документах ЮНЕСКО неустанно звучит призыв к налаживанию межкультурного диалога. Так, на конференции в Палермо в сентябре 1997 г., посвященной определению основных направлений перемен в высшем образовании XXI в., говорилось о том, что наряду с академическими успехами сегодня не менее

важно, чтобы специалисты обладали целым рядом других качеств: имели хорошо сформированные навыки устной и письменной коммуникации, демонстрировали свою культурную восприимчивость, в том числе и на международном уровне, и т.д. А на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры», состоявшейся 5–9 октября 1998 г. в Париже, были определены основные аксиологические принципы универсальности высшего образования, один из которых сформулирован следующим образом: «Универсальность высшего образования означает, что любая осуществляемая под его эгидой деятельность должна способствовать становлению культуры мира, которая начинается с уважения и учета интересов и желаний другого. Культура мира подразумевает участие, вовлеченность, чувство ответственности, соблюдение принятых на себя обязательств» [1].

Россия отвечает конкретными действиями, демонстрируя понимание важности задач в области культурного строительства. Указом Президента 2014 год был объявлен в России Годом культуры. Целью явилось привлечение внимания общества к вопросам развития культуры, сохранения культурно-исторического наследия и роли российской культуры во всем мире.

На X Российском съезде совета ректоров, который состоялся 30 октября

2014 г., Президент РФ В.В. Путин сказал о необходимости качественной подготовки будущих специалистов, что подразумевает владение знаниями, умениями и навыками не только в профессиональной, но и в гуманитарной сфере. «Если мы с вами не сможем сформировать, воспитать хорошего специалиста, у нас, конечно, не будет будущего. Это очевидный факт. Нам нужны люди со специальными знаниями и навыками. Но если мы не сможем воспитать человека с широкими, глубокими, всеобъемлющими, объективными знаниями в гуманитарной сфере, если мы не воспитаем человека самодостаточного, но осознающего себя частью большой, великой, многонациональной и многоконфессиональной общности, если мы этого не сделаем, у нас с вами не будет страны. Чрезвычайно важная задача стоит перед вами в гуманитарной сфере», – заявил Президент [2].

Эта задача во много раз усложняется, если речь идет не только о подготовке российских специалистов, но и об обучении молодых людей из разных стран мира, стран дальнего и ближнего зарубежья.

Ростовский государственный медицинский университет начал осуществлять подготовку иностранных специалистов в 1961 г. В 1966 г. открыл свои двери подготовительный факультет по обучению иностранных граждан. В 1980 г. за заслуги в деле подготовки иностранных специалистов для стран Африки, Азии и Латинской Америки наш вуз был награжден орденом Дружбы народов. В 1991 г. решением МЗ России подготовительный факультет РостГМУ был определен в качестве основного, базового на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся к обучению в медицинских вузах России. За 50 лет высшее образование в

РостГМУ получили 12 тыс. иностранных граждан из 102 стран.

Несмотря на большой опыт в деле подготовки иностранных специалистов, профессорско-преподавательский состав вуза отдает себе отчет в том, что новое время требует новых методологических подходов в преподавании гуманитарных предметов, и прежде всего языка, который служит кодом культурного сотрудничества в образовательном пространстве.

Понятие «код» в данном контексте не следует воспринимать как метафорическое: в процессе употребления оно быстро приобрело научный характер и используется в качестве термина в семиотике, культурологии, лингвокультурологии, социолингвистике и т.д.

Язык культуры – совокупность всех знаковых способов словесной и невербальной коммуникации, с помощью которых передается культурно значимая информация. Язык культуры формируется и существует только во взаимодействии людей, внутри сообщества, принявшего правила этого языка. Освоение языка культуры является ключевым элементом социализации, аккультурации, а в случае обучения иностранных студентов – формирования вторичной языковой личности, что предполагает продолжение развития человека как индивидуальности в условиях новой для него языковой среды, овладение им коммуникативной культурой страны изучаемого языка. Культура представляет собой определенное структурно упорядоченное, но исторически изменчивое пространство, характерные особенности которого фиксируются и сохраняются в языке.

В последние десятилетия в методологических подходах в преподавании русского языка как иностранного наметились две тенденции в интерпретации

фактов культуры в учебных целях. Согласно первой тенденции (первой и по времени возникновения), преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры. Такой тип знакомства с культурой изучаемого языка разрабатывается в рамках лингвострановедения. Основными объектами рассмотрения при этом являются: безэквивалентная лексика; фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре; невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка; тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения; отражение культурных традиций в художественной литературе. При этом культуроведческая информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Такой подход к изучению языка в контексте культуры впервые был обоснован в книге В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» [3].

Вторая тенденция в изучении языка и культуры рекомендует идти от фактов культуры к объяснению языковых явлений. Эта тенденция отразила произошедшее в 1990-х гг. смещение научных интересов в сторону изучения на практических занятиях по русскому языку как иностранному прежде всего фактов культуры. Взаимодействие языка и культуры в рамках этого направления изучается в новой области языкознания – лингвокультурологии, которая стремится исследовать взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе функционирования.

Лингвокультурология призвана изучать национально маркированные язы-

ковые единицы и процессы понимания речи в условиях межкультурной коммуникации. Эта наука оперирует понятием лингвокультурного кода, который представляет собой результат интеграции культурного кода и естественного языка. Планом содержания универсального лингвокультурного кода (этноязыка в целом) является концептосфера данного народа, которая лежит в основе когнитивной картины мира, а при воплощении в языке – в основе языковой картины мира.

Практика показывает, что преподавателям русского языка как иностранного необходимо совмещать оба вышеизложенных подхода. Лингвострановедческий подход позволяет иностранным учащимся лучше ориентироваться в лексико-фразеологическом поле, а лингвокультурологический – в социокультурном.

Обучение межкультурной коммуникации в процессе обучения языку носит многоаспектный характер. Сошлемся на мнение непререкаемого авторитета в этой области – д.ф.н., профессора МГУ С.Г. Тер-Минасовой, согласно которому к компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, относят как минимум следующее [4]:

- традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данном обществе системе нормативных требований);
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционнo-бытовой культурой;
- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социу-

ме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

- «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Именно эти векторные направления знакомства с русской культурой реализуются в учебной и во внеаудиторной деятельности преподавателями русского языка как иностранного.

Что может служить критерием качественного обучения языку как коду культурного сотрудничества в образовательном пространстве?

Любой факт и процесс межкультурной коммуникации может быть охарактеризован по уровню/глубине проникновения коммуникантов в контактирующую культуру. С точки зрения С.К. Милославской, в межкультурной коммуникации выделены следующие уровни:

- культурное взаимоприятие;
- культурное взаимопонимание;
- культурное взаимоединение.

Первый уровень можно условно представить через утверждение: «Я предполагаю, знаю и учитываю, что другой думает и действует по-другому».

Второй уровень – через утверждение: «Я знаю и понимаю, почему другой – другой, и я готов согласиться с объяснением его инакости и принять ее».

Третий, высший, уровень можно попытаться выразить утверждением: «Я понимаю и принимаю концептуальные ценности другого и готов разделить их» [5].

Именно на этот третий уровень и следует стремиться вывести иностранного студента в течение тех лет, когда он изучает русский язык. Начинается эта важная работа на предвузовском этапе обучения, на подготовительном факультете, и затем продолжается четыре года.

С какого рода объективными трудностями столкнулись преподаватели-гуманитарии в конце XX в.? Стремительные изменения, произошедшие в жизни российского общества, разрушение прежних стереотипов, новые политические, экономические, социальные, культурные реалии заставили сдать в архив прежние учебники и учебные пособия по русскому языку. Преподавание в новых условиях вызвало необходимость создания новых учебников и учебных пособий, отвечающих требованиям сегодняшнего дня и современной методики.

При создании учебных пособий по русскому языку преподаватели ориентируются прежде всего на базовые ценности русского народа: гостеприимство, общительность, дружелюбие, любовь к семье, приоритет внутренней красоты над внешней, патриотизм и т.д. Примером может служить учебное пособие «Ждем Вас в России...», подготовленное авторским коллективом кафедры русского языка № 1 РостГМУ и изданное в 2012 г. Учебные тексты в данном пособии знакомят иностранных учащихся с теми повседневными ситуациями, в которых протекает жизнь любого россиянина: прием гостей, учеба, работа, праздники, досуг и т.д. Обучение в интернациональных группах позволяет проводить сравнительный анализ, обнаруживая сходство и различие у представителей разных культур в аналогичных ситуациях. Приобретение фоновых социокультурных знаний помогает иностранцам преодолевать межкультурные

барьеры в общении и лучше понимать новую для них общность людей – их ценности, устремления, жизненный уклад и т.д. Обращение к индивидуальному жизненному опыту иностранных учащихся, обсуждение гуманитарных проблем общечеловеческого характера служат усилению эмоционально-ценностного компонента содержания образования.

Неоценимую помощь преподавателям в составлении текстов для учебников и учебных пособий нового поколения оказывают словари, такие как «Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь» (авторы – И.С. Брилева, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных (М.: Гнозис, 2004. Вып. 1)), «Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования» (автор – Ю.С. Степанов (М.: Языки русской культуры, 1997)), «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» (под редакцией Ю. Прохорова (М.: Аст-Пресс книга, 2008)), «Словарь русской ментальности» (авторы – В. Колесов, Д. Колесова, А. Харитонов (СПб.: Златоуст, 2014)) и др.

Говоря о новых подходах в обучении русскому языку как иностранному, необходимо назвать такой термин, получивший широкое распространение в XXI в., как поликодовость. Поликодовым называют текст, в котором сообщение закодировано семиотически различными средствами – вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспекте. Такой вид текста используется и при устном, и при письменном общении. В качестве невербальных знаков могут выступать рисунки, фотографии, схемы, реальные

предметы окружающего мира, составляющие предмет общения, сюда же относятся специфические только для устного общения мимика и некоторые виды жестов. Поликодовость текста обуславливается ситуацией общения, коммуникативным замыслом, предметом речи и служит задачам эффективного общения. Овладение средствами создания и дешифровки поликодовых текстов – это то, что способствует оптимизации понимания, поэтому исследование поликодовости входит в круг научных интересов преподавателей-русистов.

Лингвисты из разных стран мира уже дважды собирались на международных конференциях в Санкт-Петербурге (в 2011, 2013 гг.) в стенах Санкт-Петербургского политехнического университета, чтобы поделиться своим опытом исследований в этой области. Принимали участие в этих конференциях и преподаватели нашего вуза с целью рассказать о собственном практическом опыте и узнать о новых методических подходах в преподавании русского языка, осуществляемых в разных странах.

Важную роль в определении целей и задач современной культуры играют основополагающие документы в этой области. Потребовалось время, чтобы была проведена аналитическая работа и оценка того, что происходит в области российской культуры. Министерство культуры РФ в 2014 г. подготовило «Государственный доклад о состоянии культуры в Российской Федерации в 2013 году». Данный доклад является первым документом, в котором представлено комплексное осмысление процессов, происходящих в области культуры в Российской Федерации. Массив информации, включающий в себя статистические показатели и данные мониторинга, полученные из регионов России, позволил провести системный анализ

состояния культуры в Российской Федерации в 2013 г., определить тенденции ее развития, выявить ряд проблем и наметить пути их решения.

В том разделе доклада, который посвящен туризму, говорится о задаче создания позитивного образа России как страны, привлекательной для туризма. Преподаватели нашего вуза свою задачу видят в том, чтобы создать позитивный образ России как страны, привлекательной для получения высшего образования. Об успешном решении этой задачи свидетельствует тот факт, что каждый год среди иностранных учащихся нового набора встречаются дети выпускников РостГМУ.

Преподаватели, работающие с иностранными учащимися, хорошо понимают, что «иностраный язык уникален по своим образовательным возможностям. Это не “учебный предмет”, а “образовательная дисциплина”, обладающая огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности» [6]. А инструментом для осуществления многообразных задач образования является язык. Д.С. Лихачев сформулировал и отстаивал важнейший культурологический принцип, согласно которому сущность культуры проявляется и формулируется в Слове. Слово – тот главный инструмент педагога, который позволяет ему ввести иностранных студентов в мир русской культуры, познакомить их с ценностями русского народа, с достижениями русской культуры и с проблемами современного ее состояния. Изучение языка служит формированию новой личности, способной к адекватному восприятию многовариантной цивилизационной картины мира.

Русский язык входит в десятку самых распространенных языков планеты, является одним из рабочих языков ООН

и ЮНЕСКО, что позволяет использовать его богатейший потенциал в мировом образовательном пространстве.

Международная деятельность РостГМУ – неотъемлемая часть эффективного развития вуза, направленная на повышение престижа университета на российском и международном уровне. Основная цель работы международного департамента вуза – формирование устойчивого положительного имиджа университета за рубежом как части российского научно-образовательного пространства. Международные связи РостГМУ реализуются по различным направлениям. Это не только подготовка иностранных специалистов, но и сотрудничество с крупными зарубежными вузами, научными и лечебными учреждениями, с фирмами по разработке конкретных научных тем; активное участие в международных форумах, проводимых в России и за рубежом. Ученые РостГМУ принимают участие в международных научных форумах в США, Канаде, Австралии, Германии, Франции, Испании, Италии, Австрии, Швейцарии, Сеуле и т.д. За последние пять лет в зарубежной печати опубликовано более 300 научных работ ученых нашего университета. Ежегодно в РостГМУ проводится 5–7 конференций международного уровня. Тот факт, что на международных научных форумах звучит русская речь, – предмет нашей особой гордости.

Международная деятельность РостГМУ получила высокую рейтинговую оценку в опубликованном отчете мониторинге российских вузов Министерства образования и науки за 2013 г. (десятикратное превышение установленного порогового значения).

География международного сотрудничества вуза постоянно расширяется, создаются новые стратегические образовательные альянсы, осуществляется

обмен делегациями студентов и сотрудников, что, несомненно, способствует повышению конкурентоспособности вуза и развитию межкультурного диалога в образовательном пространстве, в котором должно достойно звучать Русское Слово.

Библиография

1. Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. № 8 (апрель – июнь 2004 г.). URL: http://charko.narod.ru/tekst/an8/I_1.htm.
2. Выступление Президента РФ В.В. Путина на X Российском съезде совета ректоров. URL: <http://kremlin.ru/news/46892>.
3. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008. С. 28–29.
5. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в сфере задач межкультурной коммуникации. URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_265.
6. Пассов Е.И. Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования // Мир русского слова. 2001. № 1. С. 38.

Bibliography

1. Analytical Review of the State and International Tendencies of Education Systems Development. № 8 (April–June, 2004). URL: http://charko.narod.ru/tekst/an8/I_1.htm. (rus)
2. Speech by the President of The Russian Federation V.V. Putin at the X Russian Congress of the Rectors Council. URL: <http://kremlin.ru/news/46892>. (rus)
3. Kostomarov, V.G. and E.M. Vereshagin, 1973. Language and Culture: Culture-oriented Linguistics in Teaching Russian as a Foreign Language. Moscow. (rus)
4. Ter-Minasova, S.G., 2008. Language and Intercultural Communication. Moscow: 28–29. (rus)
5. Miloslavskaya, S.K. Intercultural Communication in the Sphere of Intercultural Communication Problems. URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_265. (rus)
6. Passov, E.I., 2001. Personality Development as the Purpose of Foreign Language Education. The World of Russian Words, 1: 38. (rus)

© Лучкина Н.В., 2014

© Шлык С.В., 2014

© Гафиятуллина Г.Ш., 2014

УДК 94(47).07:37.01:281.9

Православие и ислам на Северном Кавказе в контексте конфессиональной политики российского правительства в XIX веке

*(Публикация осуществлена при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 14-31-01230 «Конфессиональная политика российского правительства
в отношении религиозных объединений Северного Кавказа в XVIII–XX вв.»)*

Письменная Т.Г., Рябиков А.Н., Письменный Р.Г., Манузин Е.В.

Ключевые слова: *Северный Кавказ, модель конфессиональной политики, православие, старообрядчество, ислам, мюридизм.*

В последнее десятилетие на Северном Кавказе отмечается активизация религиозно-политических процессов, сопровождающаяся усилением внимания общественных кругов к проблеме современной конфессиональной политики. Все чаще высказываются мнения о необходимости корректировки вероисповедного курса, разработки его новых направлений на основе единой концепции. В связи с этим весьма актуальным представляется изучение исторического опыта взаимодействия государства с крупнейшими религиозными объединениями XIX в. – Русской Православной Церковью и исламскими общинами.

Исследование проблемы требует поиска нового теоретического подхода, которым, на наш взгляд, может выступать метод построения структурной модели конфессиональной политики. Возможность его применения к избранной теме была проанализирована в работах М.С. Топчиева и С. Феррари [1; 2].

Мы согласны с М. О. Шаховым, выделяющим в структурной модели конфессиональной политики четыре взаимосвязанных элемента: ценностно-целевой, нормативный, институциональный и функциональный [3].

Ценностно-целевой компонент представляет собой идеологическую основу,

в рамках которой развивается религиозный курс. Он обуславливает формирование теоретических концепций, определяющих методы и способы построения вероисповедных отношений.

Нормативный компонент составляет законодательная база, отражающая правовое положение религиозных объединений. Институциональный аспект определяет структуру правительственных институтов, реализующих вероисповедную политику, функциональный – определяет методы, используемые властями для взаимодействия с религиозными объединениями.

Изучение конфессиональной политики путем построения и сравнения ее структурных моделей в различные исторические периоды позволяет сделать вывод о возможности совершенствования вероисповедного курса путем последовательного обобщения опыта разрешения вероисповедных конфликтов в различных регионах страны.

В настоящей работе авторы ставят цель выявить на основе метода моделирования особенности религиозной политики государства в отношении Русской Православной Церкви и мусульманских объединений на Северном Кавказе в XIX в.

Следует отметить, что РПЦ на протяжении исследуемого периода являлась

частью государственного механизма и рассматривалась чиновниками как институт, обеспечивающий опору легитимности монархической власти. Идеологическое обоснование такой подход получил в теории официальной народности графа Уварова, утверждавшей особую роль православия в истории России. Таким образом, успехи распространения официальной религии на Северном Кавказе напрямую связывались с расширением политических границ в регионе.

Характеризуя институциональный компонент вероисповедной политики, следует отметить, что высшим руководящим органом церковной жизни на протяжении XIX в. выступал Святейший Синод во главе со сменявшимися друг друга обер-прокурорами, постепенно усилившими свое влияние на РПЦ в течение исследуемого периода. С 1805 г. к заседаниям данного государственного института вместо архимандритов стали привлекать епархиальных архиереев – по очереди и на срок от одного года до трех лет. По штату, составленному на 9 июля 1819 г., в Святейшем Синоде состояло семь человек. Столичный архиерей назывался его первенствующим членом и находился в должности пожизненно. После 1819 г. постоянными членами Святейшего Синода стали митрополиты Московский и Киевский.

В начале XIX в. территория Северного Кавказа в церковно-административном отношении была поделена на две части: юго-восточную, входившую в состав Астраханской епархии, и северо-западную, подчинявшуюся Таврическо-Феодосийскому викариатству Екатеринославской епархии, что существенно затрудняло духовное управление. К Таврическо-Феодосийскому викариатству относилось Черноморское казачество, исторически исповедовавшее православие. Это обстоятельство обусловило

активное храмовое строительство и относительную однородность конфессионального состава населения. Войсковым протоиереем Кириллом Россинским была развернута масштабная просветительская деятельность, благодаря которой в 1806 г. в Екатеринодаре открылось начальное училище, ставшее первой гимназией на Северном Кавказе, а в 1818 г. – духовное училище, ставившее целью повысить грамотность казачьего духовенства [4].

Специальным распоряжением Александра I с 1814 г. возобновилась деятельность Осетинской духовной комиссии, располагавшейся в Тифлисе и подчинявшейся учрежденному в 1811 г. Грузинскому экзархату. Благодаря ей начался перевод на осетинский язык богослужебных книг, а также миссионерская работа среди местного населения. При непосредственном покровительстве государственной власти на Северном Кавказе была создана сеть духовных учебных заведений: в 1824 г. открылось уездное училище в Ставрополе, в 1834 г. – училище в Моздоке, 1836 г. – аналогичное заведение во Владикавказе.

Во второй четверти XIX в. произошло новое церковно-административное деление территории Северного Кавказа. В 1829 г. она вошла в подчинение Донской, а в 1843 г. – Кавказской епархии, руководство которой возглавил деятельный епископ Иеремия. Одну из своих главных задач владыка видел в искоренении казачьего «раскола», которому были особенно подвержены станицы Гребенского и Терского полков. В отличие от Черномории православные приходы левого фланга Кавказской линии были значительно беднее. В то же время молитвенные дома «раскольников» здесь множилось и материально процветали. Попытка епископа удалить из

станции Червленной старообрядческого иерея вызвала религиозные волнения местного населения, вследствие чего Николай I принял решение вывести из подчинения Иеремии все православные приходы линейного казачества и передать их обер-священнику Отдельного Кавказского корпуса [5].

Такую позицию император занял в результате переговоров с кавказским наместником, который убедил монарха, что старообрядчество не мешает казакам нести военную службу, в то время как вероисповедные конфликты могут крайне негативно сказаться на успехах боевых действий. В результате православное духовенство, поддержавшее епископа в борьбе с «расколом», оказалось в крайне сложном положении.

Понимая беззащитность иереев, местные власти иногда предлагали им тайно переходить в «раскол» и использовать свой пасторский авторитет для проведения в народные массы нужных политических идей. Об этом обстоятельстве ярко свидетельствует дело священника Иоанна Смелова.

Приехав в Кавказские Минеральные Воды в 1831 г. из Воронежской губернии, иерей первое время активно развивал миссионерскую деятельность, что настроило против него старообрядцев: «Негодующие за это на меня нашли себе верное покровительство в казачьих властях, кои безвинно и голословно чернили меня, и, наконец, ввели в то же и бывшего Наказного атамана Николаева и, как водится у приверженцев раскола, тайными сношениями с ним расположили его к угнетению меня...» [6].

После политического поражения епископа Иеремии староверы сочинили на Смелова донос, вследствие чего он в 1853 г. был отстранен от должности. Трудные жизненные обстоятельства тяжело отразились на личной жизни свя-

щенника: «В течение года по отрешении меня от прихода... умерли трое детей моих последних, а за ними и мать, жена моя, которая не могла по слабости пола перенести истинного несчастья...» [7].

В итоге Иоанн Смелов был приговорен к высылке в Воронежскую епархию, в то время как судьба его пятерых детей, из которых старший сын нес службу, младший получал образование в уездном духовном училище, а три дочери находились в училище св. Александры г. Ставрополя, оставалась нерешенной.

Безвыходное положение заставило Смелова начать вести богослужения у старообрядцев, чем он навлек на себя гнев обер-священника Отдельного Кавказского корпуса. Объясняя свой поступок духовному начальству, иерей подчеркивал, что его общение с «раскольниками» было начато по поручению наказного атамана Н.А. Рудзевича, желавшего через доверенных лиц установить контроль над религиозной жизнью казачества. Смелов был искреннее удивлен тем, что его руководитель не имел представления о содержании секретного доклада, в котором Н.А. Рудзевич изложил методы проведения конфессиональной политики кавказскому наместнику.

Желая убедиться в правдивости слов своего подчиненного, обер-священник потребовал от наказного атамана переписку с командующим войсками, на что Н.А. Рудзевич отвечал: «...я действительно представил господину главнокомандующему корпусом секретный доклад, но сообщить вам в копии этот доклад считаю себя не в праве – потому что он надлежит собственному его Сиятельству благоусмотрению» [8].

Переходы православного духовенства в старообрядчество провоцировались и неоднозначной политикой Святейшего Синода. Стремясь улучшить

материальное состояние приходского духовенства, обер-прокурор, тем не менее, считал целесообразным наказывать священников, опорочивших духовное звание, зачислением в солдаты. Такое положение дел казалось неприемлемым руководителю III отделения А.Х. Бенкендорфу, полагавшему, что указанная мера ведет к падению авторитета церкви и должна быть заменена высылкой виновных в дальние монастыри [9].

Однако в 1831 г. обер-прокурор настаивал на принятии двух непопулярных в церковной среде законов. Первый предписывал определять в солдаты священников, прославивших «дурным поведением», а также церковных сторожей и приставов, уволенных с должностей, но не обращенных на тот момент в духовное ведомство. Второй – «забирать в солдаты вообще всех праздных лиц духовного звания» [10].

Таким образом, попав в немилость к собственному руководству и потеряв приход, церковные клирики были вынуждены искать прибежище у «раскольников». В 1839 г. епископ Новочеркасский Афанасий сообщал наказному атаману С.С. Николаеву, что иерей Стефан Полюхов, разжалованный за совершение обряда венчания над своим несовершеннолетним сыном, уехал с казаками ст. Прочноокопской в неизвестном направлении для «исправления и научения служению по старообрядчески» [11].

Несмотря на внутренние нерешенные проблемы РПЦ, распространение официальной религиозной идеологии на исследуемой территории активно продолжалось во второй половине XIX в.

В 1860 г. кавказским наместником князем Барятинским было учреждено «Общество восстановления православного христианства на Северном Кавказе». Организация ставила целью реставрацию древних храмов и монастырей,

снабжение их богослужебными принадлежностями, открытие новых церковных школ. С учреждением данного общества Осетинская духовная комиссия упразднялась.

Отмена крепостного права и окончание Кавказской войны обусловили массовую крестьянскую колонизацию исследуемого региона, в результате чего потребовалось срочное увеличение штата священнослужителей. В 1867 г. указом Святейшего Синода духовенство Кавказского линейного казачьего войска было вновь подчинено Кавказской епархии. В Закубанье для отправления церковных служб стали приглашаться иереи центральных губерний, которым назначалось офицерское жалование и единовременное пособие в размере 200 рублей.

В 1870 г. состоялось открытие Моздокского викариатства, а в 1873 г. по инициативе владыки Германа было начато издание журнала «Кавказские епархиальные ведомости», где рассматривались актуальные вопросы миссионерской работы среди кавказских народов. В том же году по инициативе властей в Ставрополе было учреждено Духовное Братство во имя св. Андрея Первозванного, основной задачей которого являлось церковное просвещение иноверцев, в частности калмыков.

Благодаря государственной поддержке к 1875 г. из 535 священников 450 иереев имели богословское образование. Кавказская епархия насчитывала 425 церквей, в том числе в Ставропольской губернии располагалось 113, в Кубанской области – 220, в Терской области – 77, в Черноморском округе – 15 храмов. С каждым годом число приходов росло, достигнув к 1885 г. 600 культовых зданий [12].

Значительное увеличение количества церквей и прихожан обусловило раздел Кавказской епархии в 1885 г. на три са-

мостоятельные части: Ставропольскую, Владикавказскую и Сухумскую епархии, а также упразднение Моздокского викариатства.

Укрепление позиций царской власти на Северном Кавказе, отсутствие военной опасности способствовали новым достижениям РПЦ в миссионерской деятельности. В 1889 г. в Больше-Дербетовском улусе приняли крещение 50 калмыков, а в 1894 г. перейти из буддизма в православие изъявили желание 228 человек [13].

В 1900 г. был учрежден Епархиальный комитет Православного миссионерского общества, который стал руководить противобуддийской и противомусульманской миссиями. Епископ Агафодор регулярно устраивал диспуты православных священников с хлыстами, староверами, молоканами, на которых присутствовало большое количество народа. Таким образом, благодаря государственной поддержке РПЦ в течение XIX в. значительно усилила свои позиции в исследуемом регионе.

Конфессиональная политика в отношении ислама на Северном Кавказе получила развитие после присоединения Екатериной II Крымского ханства. В Манифесте 1783 г. императрица обещала мусульманам, проживавшим на «кубанской стороне», защиту веры и ее свободное исповедание [14].

Данная политическая линия была продолжена последующими монархами на территории всего Кавказского региона. Однако по мере включения исследуемых земель в политико-правовое поле России религиозная свобода мусульман, как и представителей других конфессий, стала рассматриваться в контексте интересов государственного порядка.

Важной составляющей государственного религиозного курса стали меры, направленные на пресечение попыток

горских лидеров использовать ислам в качестве идеологической основы борьбы с усилением царской власти в регионе. Антироссийская пропаганда на Северном Кавказе, основывавшаяся на идее священной войны мусульман с «неверными», получила в отечественной литературе второй половины XIX в. условное название «мюридизм» или «газават».

Возникновение мюридизма было во многом обусловлено распространением в северокавказском исламе суфизма. Известно, что в 20-х гг. XIX в. на территории Дагестана действовал тарикат Накшбандийя, последователи которого стремились к созданию теократического государства. В 1820 г. генерал А.П. Ермолов, пытаясь предупредить распространение подобных течений в мусульманстве, составил для всех магометан Кавказского края особую молитву за русского царя и обязал священников регулярно ее читать по пятницам и в дни исламских праздников, когда в мечетях произносилась проповедь «хутба».

Особенно активно газават распространялся среди горских народов с конца 20-х гг. XIX в. после образования на территориях Чечни и Дагестана государственного объединения мюридов – имамата. Среди наиболее известных духовных лидеров, пропагандировавших во время Кавказской войны борьбу с «неверными», следует отметить Гази-Мухаммеда (1828–1832), Гамзат-бека (1833–1834) и Шамиля (1834–1859).

В то же время в северо-западных и северо-восточных частях Кавказа проповедь радикальных духовных взглядов не имела широкой общественной поддержки, что во многом было связано с отсутствием здесь сильного религиозного влияния Персии.

Мюридизм обусловил деление северокавказских народов на сторонников

фанатичной борьбы с русской властью и ее противников, так называемых мирных горцев. Мюриды подразделяли русское население на коренное, длительно проживавшее на Северном Кавказе, и пришлое. Первая категория, по мнению сторонников газавата, заслуживала некоторого снисхождения, поскольку неверие в Бога у нее частично компенсировалось исполнением законов предков. По всей видимости, под коренными русскими подразумевались гребенские казаки, заимствовавшие с XVI в. у горцев многие элементы одежды и вооружения. Не случайно царские власти отказывались преследовать гребенцов во время Кавказской войны за приверженность к старообрядчеству, опасаясь, что они могут перейти на сторону врага.

Одним из важных направлений профессиональной политики государства на Кавказе стало формирование собственного, политически благонадежного штата исламского духовенства. Для этой цели было решено открывать при мусульманских храмах специальные учебные заведения, где ученикам, наряду с восточными языками, преподавался бы и русский. Свое практическое воплощение данный замысел получил в 1831 г., когда И.Ф. Паскевич предложил построить в крепости Налчик мечеть и школу для обучения юных горцев.

В 1833 г. Николай I предписал мусульманам строго исполнять религиозные нормы ислама под угрозой телесных наказаний, вследствие чего проблема нехватки политически надежного духовенства стала еще более актуальной для северокавказской администрации.

В связи с этим правительство стало использовать пленных горцев для подготовки духовных кадров. Известно, что в Анапе для данной категории лиц была основана мечеть и школа, преподавателем которой стал мулла из Керчи, полу-

чавший с 1842 г. жалование наравне с православными иереями.

В 1848 г. в Дербенте за счет войсковой казны было открыто еще одно училище для мусульман. Преподавание основ ислама в нем велось известным арабистом, уроженцем села Дженгутай Айгулом Кади, русского языка – офицером Мирзой Махибеком Гашимбековым. В 1855 г. учебное заведение было перенесено в г. Тимер-Хан-Шуру в связи с неблагоприятными климатическими условиями, сказывавшимися на здоровье учеников. В 1859 г. в этом же городе начало работу женское исламское начальное училище, которое должно было стать альтернативой негосударственным школам, функционировавшим при мечетях.

Следует отметить, что практика включения исламского духовенства в преподавательский состав горских школ, а также организации при них особых молитвенных помещений получила повсеместное распространение на Северном Кавказе в конце 50-х гг. XIX в. В результате, по справедливому замечанию Ю.Ю. Клычникова, мусульманские священнослужители попали в зависимое положение от царских властей и стали неотъемлемой частью системы управления Северо-Кавказским регионом [15].

Для борьбы с радикальными течениями в исламе правительство прибегало к распространению среди верующих письменных обращений, составленных на арабском языке. В них, опираясь на выдержки из Корана, власть пыталась опровергнуть содержание учения мюридизма.

Примечательно, что к проведению пропагандистской деятельности привлекались исламские священники, проживавшие во внутренних территориях России. Среди них казанский эфенди Тадж ад-Дин Мустафин, предпринявший в 1836 г. безуспешную попытку уговорить

горцев сложить оружие и выдать имама Шамиля. Угрозы мюридов заставили его вернуться назад в Казань, откуда он изредка соглашался выезжать в Тифлис за очень высокую плату – 5000 рублей серебром в год.

Начиная с 30-х гг. XIX в. северокавказская администрация стала предпринимать попытки по созданию системы государственного управления мусульманскими общинами. Командующий войсками на Кавказской линии генерал А.А. Вельяминов предложил организовать для исламского духовенства трехуровневую иерархию, представлявшую собой властную вертикаль: муфтий – старший мулла (эфенди) – мулла. Предполагалось, что муфтий и члены его кабинета будут находиться на государственном обеспечении, в то время как остальные служители культа – получать содержание от религиозных объединений. План А.А. Вельяминова не был реализован, однако само его появление свидетельствует об актуальности проблемы в исследуемый период.

В середине XIX в. внимание властей к вопросу организации духовного управления исламскими объединениями вновь усилилось: появились новые проекты, ориентированные на опыт административного устройства Оренбургского Магометанского Духовного собрания, образованного в 1788 г., и Таврического Магометанского Духовного правления, созданного в 1831 г. [16].

В то же время конкретные шаги по решению проблемы были сделаны правительством лишь в 1872 г., когда Александр II утвердил «Положение» о формировании в Закавказье двух духовных правлений, возглавивших религиозную жизнь мусульман суннитского и шиитского толка.

Новые органы власти должны были решать ряд важных задач: осуществлять

надзор за лицами, склонными к религиозному экстремизму, контролировать деятельность исламских училищ, пресекать распространение радикальных исламских учений, проникавших в Закавказье из Персии и Ирана.

На территории Северного Кавказа управление исламским духовенством до конца XIX в. оставалось децентрализованным, несмотря на многочисленные попытки местных властей изменить данную ситуацию. В 1889 г. генерал А.М. Дондуков-Корсаков представил в МВД «Положение» об учреждении для мусульман Кубанской и Терской областей духовного правления. Председателем данного органа, по замыслу автора, должен был стать муфтий, имевший двух помощников и русского секретаря. Руководитель имел широкий круг обязанностей, в том числе надзор за исламскими учебными заведениями, проведение испытаний кандидатов на должность муллы. Процесс расторжения браков и надзор за акульными священниками находились в ведении кадиев. Финансирование нового муфтията предполагалось осуществлять за счет верующих посредством ежегодного денежного сбора.

Проект А.М. Дондукова-Корсакова, как и решения, принятые в 1872 г. Государственным советом, не предусматривал правительственной поддержки суфийских братств. Причина такой позиции во многом объясняется распространением в начале 60-х гг. XIX в. на территории Чечни нового направления суфизма – кадирийи, ставшего духовной основой для возникновения религиозной группы зикристов. Преследуя цель духовно-мистического совершенствования личности и общества, зикристы попытались совершить захват политического влияния, за что их лидеры были высланы правительством в Сибирь, а

само религиозное движение попало под запрет [17].

Предложения А.М. Дондукова-Корсакова были дополнены и обобщены его преемником на посту главы Кавказского региона генералом С.А. Шереметьевым. Однако новая редакция «Проекта», как и предыдущая, не нашла поддержки в Петербурге. Высокие чиновники полагали, что система управления мусульманскими общинами на Северном Кавказе должна иметь особую структуру, способную предупреждать развитие в религиозных объединениях тенденции к корпоративности. Оба проекта неоднократно рассматривались различными ведомствами в 1891–1893 гг. В 1894 г. они были вынесены на обсуждение Соединенных Департаментов Государственного совета, однако затем отправлены на доработку.

В период революции 1905–1906 гг. на Северном Кавказе отмечалось усиление мусульманского движения. Это обстоятельство нашло отражение в указе о веротерпимости 1905 г., где говорилось о необходимости создания условий для организации мусульманских правлений в различных частях страны, в том числе и в исследуемом регионе. Но тогда, в начале XX в., практического решения вопроса об учреждении исламских духовных органов власти в Северо-Кавказском регионе так и не состоялось.

Таким образом, идеологическая основа модели конфессиональной политики в отношении Русской Православной Церкви и мусульманских общин на Северном Кавказе, развиваясь в контексте диалога центральных и местных властей, определялась взглядами государства на роль обеих религий в процессе укрепления политической стабильности региона. Особенности институционального и нормативного компо-

нентов модели вероисповедного курса обуславливались различной степенью включенности религиозных объединений в правовое поле и административную структуру империи. В XIX в. РПЦ на основании многочисленных правительственных актов уже являлась частью государственного механизма, в то время как северокавказский ислам переживал длительный процесс интеграции в систему российского управления и законодательства.

Библиография

1. *Топчиев М.С.* Анализ и типологизация основных мировых моделей регулирования государственно-конфессиональных отношений. URL: [http://www.aspu.ru/images/File/Izdatelstvo/Goomanitariem%20\(3\)%202013-2/230-236.pdf](http://www.aspu.ru/images/File/Izdatelstvo/Goomanitariem%20(3)%202013-2/230-236.pdf).
2. *Феррари С.* Церковь и государство в Западной Европе: итальянская модель и мировой опыт государственно-церковных отношений. М., 1998.
3. *Шахов М.О.* Правовые основы деятельности религиозных объединений в Российской Федерации. 2-е изд., доп. М., 2013. С. 34.
4. *Гедеон (митрополит Ставропольский и Бакинский).* История христианства на Северном Кавказе до и после присоединения его к России. М.; Пятигорск, 1992. С. 45.
5. ЦГА РСО-А (Центральный государственный архив Республики Северная Осетия – Алания). Ф. 2. Оп. 1. Д. 66. Л. 29.
6. ЦГА РСО-А. Ф. 3. Оп. 1. Д. 85. Л. 45.
7. ЦГА РСО-А. Ф. 3. Оп. 1. Д. 85. Л. 45 об.
8. ЦГА РСО-А. Ф. 3. Оп. 1. Д. 85. Л. 46.
9. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 109. Оп. 45. Д. 3. Л. 3.
10. ГАРФ Ф. 109. Оп. 45. Д. 3. Л. 4.
11. ЦГА РСО-А. Ф. 3. Оп. 1. Д. 52. Л. 2.
12. *Гедеон (митрополит Ставропольский и Бакинский).* Указ. соч. С. 62.
13. *Гедеон (митрополит Ставропольский и Бакинский).* Указ. соч. С. 73.
14. Кавказский календарь на 1893 год. Тифлис, 1892.
15. *Клычников Ю.Ю., Клычникова М.В.* Вхождение Северного Кавказа в культурное поле России (1777–1864 гг.). Пятигорск, 2006. С. 119.
16. *Арапов Д.Ю.* Система государственного регулирования ислама в Российской империи (последняя треть XVIII – начало XX в.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2005. С. 31.

17. Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Тифлис, 1893. С. 222.

Bibliography

1. *Topchiev, M.S.* Analysis and typology of the world's major regulatory models state and confessions relations. URL: [http://www.aspu.ru/images/File/Izdatelstvo/Goomanitarnie%20\(3\)%202013-2 / 230-236.pdf](http://www.aspu.ru/images/File/Izdatelstvo/Goomanitarnie%20(3)%202013-2%20230-236.pdf). (rus)
2. *Ferrari, S.*, 1998. Church and State in Western Europe: Italian model and world experience of church-state relations. Moscow. (rus)
3. *Shakhov, M.O.*, 2013. Legal basis of the activities of religious organizations in the Russian Federation. 2nd ed. Moscow: 34. (rus)
4. *Gedeon (Metropolitan of Stavropol and Baku)*, 1992. The history of Christianity in the North Caucasus before and after attaching it to Russia. Moscow; Pyatigorsk: 45. (rus)
5. CSA RNO-A (Central State Archive of the Republic of North Ossetia – Alania). Fund 2. Inventory 1. Case 66: 29. (rus)
6. CSA RNO-A. Fund 3. Inventory 1. Case 85: 45. (rus)
7. CSA RNO-A. Fund 3. Inventory 1. Case 85: 45 rev. (rus)
8. CSA RNO-A. Fund 3. Inventory 1. Case 85: 46. (rus)
9. SARF (State Archive of the Russian Federation). Fund 109. Inventory 45. Case 3: 3. (rus)
10. SARF. Fund 109. Inventory 45. Case 3: 4. (rus)
11. CSA RNO-A. Fund 3. Inventory 1. Case 52: 2. (rus)
12. *Gedeon (Metropolitan of Stavropol and Baku)*. Op. cit.: 62.
13. *Gedeon (Metropolitan of Stavropol and Baku)*. Op. cit.: 73.
14. Caucasian calendar for 1893. Tiflis, 1892. (rus)
15. *Klychnikov, Yu.Yu.* and *M.V. Klychnikova*, 2006. Entering the North Caucasus in the cultural field of Russia (1777–1864). Pyatigorsk: 119. (rus)
16. *Arapov, D.Yu.*, 2005. The system of state regulation of Islam in the Russian Empire (the last third of the XVIII – beginning of XX century): Thesis of the PhD Dis. Moscow: 31. (rus)
17. The collection of materials to describe places and tribes of the Caucasus, 1893. Tiflis: 222. (rus)

© Письменная Т.Г., 2014

© Рябиков А.Н., 2014

© Письменный Р.Г., 2014

© Манузин Е.В., 2014

УДК 316.42+304.9

Социально-экономический кризис в современной России: проблема субъектной неадекватности

Радовель М.Р., Филиппова О.Д.

Ключевые слова: коммуникативно-диалоговые отношения, неадекватность субъектности, социальные акторы, власть, бизнес, население.

У России сегодня немало сложнейших проблем. Но все они в определенном смысле сводимы к одной – проблеме коммуникативно-диалоговых отношений в постсоветском обществе, которые необычайно обострились в последнее время. Именно эти отношения пребывают в глубочайшем кризисе, что находит отчетливое проявление в различных сферах – экономической, политической, нравственной, образовательной, этнокультурной и т.д.

Кризис коммуникативно-диалоговых отношений в современном российском обществе носит системный характер. И тема эта чрезвычайно широка. Но мы здесь остановимся в основном на проблеме неадекватности и дефицита субъектности. Она предполагает рассмотрение таких тем, как основные социальные акторы, задействованные в модернизации российского общества, полнота и корректность их состава, их взаимопозиционирование в модернизационном процессе, мера их субъектности (активности), оптимальность этой меры и т.п. Таким образом, в отличие от привычной для отечественного социально-гуманитарного дискурса постановки вопроса «Кто виноват?» здесь вопрос ставится значительно шире. И ключевая его составляющая – это субъектные характеристики всего комплекса социальных действий, призван-

ных модернизировать современное российское общество. Данный предмет по необходимости рассматривается в критическом ключе, что обусловлено наличным положением дел в обществе и самим характером современной теоретической мысли, описывающей состояние российского общества.

Для анализа объекта нашего исследования привлечен материал ряда статей отечественных авторов, в которых представлена социально-экономическая ситуация в России постсоветского периода. При этом здесь использован аналитический инструментарий социальной коммуникативистики, в частности положения, развернутые в одной из работ по данному предмету [1].

Кризис в российском обществе, связанный с соответствующими характеристиками субъектности, находит самые разнообразные проявления. Остановимся на некоторых из них, как они представлены отечественными авторами.

С точки зрения теории (а она во многом совпадает со здравым смыслом!), оптимальное функционирование и развитие общества обусловлено: 1) достаточно полным включением в социальный процесс всех необходимых социальных акторов и 2) оптимальным соотношением субъектности, т.е. активности, или меры участия каждого актора в этом процессе. В иных случа-

ях, при отступлении от двух указанных требований, общество непременно несет существенные потери. Во-первых, из-за недоиспользования потенциала каких-либо акторов (например, некоторых групп населения или малого и среднего бизнеса, когда они вытесняются на обочину социальной жизни), во-вторых, вследствие того, что при некорректном соотношении субъектности взаимодействующих акторов активность одних из них может подавлять активность других, и в итоге суммарный социальный потенциал падает (например, при избыточной жесткости «вертикали власти», когда воля и энергия «подданных» ослабляется и не участвует должным образом в социальном процессе). Очевидно, что общество при значительном масштабе таких потерь не может быть конкурентоспособным и иметь благоприятные исторические перспективы.

Отмеченные нарушения требований (принципов) коммуникативности, в той или иной части, обнаруживаются специалистами при анализе кризисных процессов в российском обществе. Вот, к примеру, одно из объяснений провала перестроечного проекта в России. «Проведение реформы требовало сильной политической и экономической власти. Но получилось, как говорится, с точностью наоборот. В сфере политики руководство пошло по линии резкого ослабления центральной власти, законности и порядка в стране... Горбачевские реформы провалились... из-за ослабления государственной власти...» [2]. Речь, как видим, идет о недопустимом, особенно в условиях сложнейшего переходного периода, **снижении субъектности** власти. С другой стороны, в то же время «на другом полюсе» происходит неоправданное **повышение субъектности**: «Расширение прав пред-

приятый предопределило разгул монополизма и, как следствие, углубление дефицита» [3].

Поближе к сегодняшнему периоду, стремясь объяснить причины наших модернизационных неудач, исследователи выделяют еще целый ряд социальных акторов и специфические соотношения субъектности, характеризующие взаимодействия (коммуникации) между этими акторами. Это, конечно, власть и общество, элита и население, крупный, средний и малый бизнес и т.д.

«Власть, – пишет Г.Л. Тульчинский, – превратилась в некое корпоративное сообщество со своими интересами. И тогда понятно – почему в России общество и экономика недоверия, когда власть не доверяет бизнесу и обществу, бизнес не доверяет государству и обществу, а общество вполне справедливо отвечает им взаимным недоверием» [4]. Характеризуя субъектный потенциал некоторых как будто бы весьма значимых социальных акторов, их активность и способность к действию, цитируемый автор не без основания выдает им весьма низкую, довольно обидную оценку: с одной стороны, «инфантилизм элиты, неспособной выработать длинные мысли, принимающей решения, откровенно руководствуясь эмоциональными реакциями на происходящее, личными предпочтениями и симпатиями, мелкой мстительностью», а с другой – «инфантилизм народа, низведенного до населения и не стремящегося стать гражданами» [5]. Заодно «достаётся» и партии власти: «Что касается ЕдРоса, то это формальная организация бюрократов, не имеющая реального влияния. Роспуск этой партии по сути ничего не изменит» [6]. Очевидно, с таким уровнем субъектности – как «верхов», так и «низов» – общество далеко пойти не сможет, ка-

кие бы высокие планы его развития ни провозглашались.

Переходя от политической составляющей нашего социума к экономической (как они отражаются в современном научном дискурсе), мы видим опять-таки довольно неприглядную в коммуникативном плане картину. «...Начинаясь в качестве общенационального, – пишет М.Г. Делягин, – либеральный проект постепенно вырождается во все более эгоистичный, откровенно враждебный для общества, мелкого и среднего бизнеса проект крупного бизнеса с преобладанием иностранных интересов. Он разрушает общество, вызывает рост внутренней напряженности и враждебность к государству, являющемуся ключевым элементом реализации либерального... национального проекта» [7]. Здесь в фокусе внимания уже иные социальные акторы – общество, мелкий, средний и крупный бизнес, иностранный капитал. И между ними складываются свои субъектные отношения: «Либеральный проект исходно... нацелен на обеспечение выживания в глобальной конкуренции ни в коем случае не всего общества, но лишь его отдельных фрагментов (в основном сырьевых)... Выживая, по сути дела, за счет уничтожения собственного общества, эти фрагменты вынужденно переосмысливают себя как часть не его, но наиболее развитой части мира – “мирового сообщества”, “человеческой цивилизации”, “Запада” и т.д.» [8].

Интересно сопоставить с изложенными выше соображениями отечественных ученых мысли известного российского экономиста Н.П. Шмелева, высказанные им по тому же поводу, но 5–10–15 лет назад [9]. В этом случае можно увидеть, меняется ли, и если да, то в какую сторону и насколько, социально-экономическая сторона жизни россий-

ского общества, а также теоретический дискурс, в котором отражается эта жизнь. Все это очень существенно для понимания действительного характера того «перестроечного» (или «модернизационного», или «инновационного») процесса, который реализуется в России. Забегая наперед, о результатах происходящего в нашей стране можно сказать известной фразой: «а воз и ныне там». Более того, складывается такое впечатление, что в чем-то этот «воз» даже сдвинулся назад. И это очень серьезный упрек всем социальным акторам (не только власти), которые призваны были осуществить положительные перемены в нашей стране.

У Шмелева очень обстоятельно и глубоко рассматривается проблема субъектности применительно к таким социальным акторам, как государство и народ, работодатели и работники (в сфере производства, здравоохранения, образования, науки, культуры) и др. Он отмечает высокую субъектность рядового населения, а точнее – значимость его в качестве инвестора: «...основным инвестором в мире является не Рокфеллер, а та старушка, которая отнесла в банк свои “гробовые”» [10]. И в этом солидарны многие авторы: «Единственный двигатель рыночной экономики – это платежеспособный спрос» (Л.И. Абалкин)... Отсюда следует еще одно простое утверждение: главное – это инвесторы экономики. Инвестор – это народ, который получает **сбалансированную** зарплату... Я настаиваю на том, что главная причина всех экономических кризисов – это недостаточно сбалансированный покупательский спрос» [11].

Шмелев пишет: «После 1917 года труд фактически пяти поколений россиян оплачивался и продолжает оплачиваться на самом нищенском уровне – в

десятки, а то и в сотни раз ниже, чем труд соответствующей квалификации и интенсивности в других индустриальных странах. В подобных условиях было бы в высшей степени нереально ожидать, что с приходом демократии и рынка сложившийся уже поколениями своеобразный “конкордат” между российскими работниками и их работодателями – “как вы нам платите, так мы вам и работаем” – исчезнет сам по себе. На деле положение в данной области лишь ухудшается и, похоже, уже стало реальной угрозой самому существованию российской нации» [12].

Обратим внимание, что Шмелев констатировал это в 1999 г., а в 2012 г. уже другие авторы пишут: «Парадокс заключается в том, что если выход из кризиса как фазы технического развития обуславливает научно-технический прогресс и сопровождающий его платежеспособный спрос, то в экономике России кризис поддерживается устойчиво путем поддержания низкого уровня потребления, который является следствием опережающего роста цен по сравнению с доходами» (курсив наш. – Авт.) [13].

Совершенно очевидно, что социум (в лице тех или иных своих акторов), опуская до самого позорного уровня качество жизни населения, тем самым пускает под откос соответствующую цивилизацию, лишает ее исторической перспективы. «Одно ясно, – утверждает Шмелев, – бедность, преднамеренно насаждавшаяся в течение многих десятилетий в стране, всегда была и остается тем главным тормозом, который не позволяет ей занять в мировой цивилизации место, отвечающее ее масштабам, ее культуре, ее природным и человеческим ресурсам» [14]. Справедливость ради следует сказать, что причина бедности, как показывает

анализ, связана не только с акторами субъектного типа. Но об этом речь пойдет несколько ниже.

Понятно, что за все негативные моменты в развитии страны ответственна прежде всего власть. Разумеется, и все положительные результаты – это в значительной мере заслуга власти. В этом смысле она наиболее субъектна (важна, значима) по сравнению с другими социальными акторами субъектного типа. Но это не значит, что власть должна постоянно и во всех направлениях наращивать и усиливать свое присутствие и активность. Ее мудрость заключается в том, что она распределяет, «дозирует» свою субъектность в тех или иных сферах деятельности в соответствии с конкретными условиями и таким образом, чтобы ее активность не мешала (как это нередко бывает), а содействовала успешному развитию общества. Проблема не в активности или пассивности власти, а в адекватности ее участия, или меры ее субъектности, конкретным условиям и действительным (выверенным, научно обоснованным) потребностям и задачам общества. И как раз в этом плане у общества имеются постоянные и вполне обоснованные претензии к власти (государству) по самым разным поводам.

В частности, по мнению Шмелева, «серьезного побудительного мотива для частной инновационной деятельности и ускоренного развития высокотехнологических отраслей у нас в стране нет... Трудно надеяться и на то, – продолжает он, – что... государство возьмет на себя основное бремя организации подобного “прорыва”. Лозунг “Как можно меньше государства”, тенденция к снижению государственной активности во всех областях экономики... фактическое неучастие государства в кредитовании экономики и в поддержке инноваци-

онного предпринимательства, в первую очередь малого и среднего бизнеса, наконец, все то же стремление вывести средства бюджетного профицита... за рубеж и только малую часть возросших государственных доходов от мировых цен на нефть пустить на дело внутри страны – все это приводит к выводу, что в реальности в государственном секторе российской экономики действенного стимула к инновационному развитию тоже нет» [15].

Серьезные претензии к высшему руководству страны связаны также с тем, что его политика «исходила из того, что фундаментальные и прикладные исследования, образование, система здравоохранения, культура в тех масштабах, которых они достигли в советские времена, есть излишество для страны, непозволительная роскошь, непосильное бремя, от которого чем быстрее она избавится, тем лучше. Сокращение расходов на науку в 10 раз и на образование в 5 раз, доведение государственных ассигнований на исследовательские цели до абсурдных 0,3% ВВП (во всех высокоразвитых странах сегодня – 2–4% ВВП), нарочито нищенский, ниже даже среднего по стране уровень зарплаты ученых, конструкторов, преподавателей, работников здравоохранения и культуры принудительно вытолкнули (и продолжают выталкивать) наиболее талантливую, наиболее активную часть нашей творческой интеллигенции за рубеж или в сферу бизнеса» [16].

Аналогичные претензии к власти звучат и в самое последнее время. Так, в книге «Рефлексивные процессы и управление» читаем: «Несмотря на призывы руководства страны к инновационному развитию и модернизации Россия продолжает оставаться сырьевой “державой” с темпами роста ВВП более низкими, чем у развитых конкурентов

и развивающихся партнеров. Неадекватные реалиям XXI века механизмы управления страной не дают оснований надеяться на выход России из глубокого кризиса, охватившего политическую, экономическую, социальную и духовную жизнь страны» [17]. И не может не настораживать то, что проходят годы (уже более двух десятилетий!), а по многим ключевым вопросам ничего практически не меняется – ни в состоянии российского общества, ни в действиях и стратегии власти, ни в содержании научных трудов и основанных на них рекомендациях.

Разумеется, за положение дел в обществе ответственны не только власти. Так, научное сообщество вполне осознает свою ответственность. Р.И. Нигматулин, например, пишет: «...должна быть программа действий. Если мы не ориентируем правительство на это, значит, мы – первые виновники сложившейся ситуации» [18]. Конечно, наука предлагает свои меры по преодолению кризиса российского общества.

Так, Шмелев полагает, что для этого прежде всего должны быть решены «основные социальные задачи страны, а именно: во-первых, ликвидирован глубочайший разрыв в средней зарплате между той, которая была и остается характерной для жизни вот уже, по крайней мере, четырех поколений россиян, и тем, что получают за такой же труд работники во всех высокоразвитых странах... во-вторых, уменьшена до социально безопасного уровня разница в доходах между верхними и нижними по доходам 10% населения, составляющая у нас сегодня уже 15 : 1 (а неофициально 60 : 1) при 5–6 : 1 во всех странах, принадлежащих к евроатлантической цивилизации; в-третьих, будет, наконец, построено в стране... подлинное “социальное рыночное хо-

зайство”, гармонично сочетающее в себе рыночные и вне рыночные... формы удовлетворения общественных потребностей...» [19].

Упор на определенное смещение субъектных характеристик в социальных коммуникациях российского общества прослеживается в рекомендациях М.Г. Делягина: «Чтобы быть успешным, **государство**... должно действовать в соответствии со своей природой, т.е. в интересах **общества**. В современной России это означает прежде всего разработку нового, нелиберального национального проекта, направленного на обеспечение интересов **всех основных слоев общества**, ущемленных либеральным проектом, то есть... всех, кроме **крупного российского и транснационального иностранного бизнеса**» [20]. По-видимому, автор здесь несколько увлекается, отказывая, например, одному из отечественных акторов – **крупному российскому бизнесу** – в обеспечении его интересов. Куда же деть эту весьма значимую, хоть и очень малую (и не очень любимую у нас) группу российского населения? Ведь и сам Делягин несколько ниже вполне справедливо настаивает на следующем: «Все основные социальные слои и группы должны рассматриваться при этом если не как равно-, то во всяком случае как существенно значимые. Идея общего развития за счет подавления некоторых из них... должна отвергаться как заведомо порочная, контрпродуктивная, нереализуемая и разрушающая общество» [21].

Как полагает Шмелев, «выход возможен лишь на путях общественного компромисса. **Левым** придется допустить... целесообразность и законность постепенного развития рыночных, основанных на индивидуальной ответственности форм удовлетворения социальных

потребностей. **Правым** же, видимо, надо смириться... с тем, что в наших конкретных условиях социальные реформы, чтобы “не взорвать” общество, требуют не месяцев и даже не лет, а десятилетий для своего эффективного осуществления. Придется смириться им и с тем, что на всю видимую перспективу в России, похоже, неизбежно сосуществование и взаимодействие рыночных (платных) и коллективных, вне рыночных (бесплатных) форм решения социальных проблем» [22].

Обратим внимание, что здесь опять выделены определенные социальные акторы – «левые» и «правые», активно проявляющие свою субъектность (социальную позицию) в процессе трансформации российского общества. И речь идет о том, чтобы эта субъектность обеих сторон была «уважена», соблюдена – «на путях общественного компромисса». Но дело не только в этом. Речь в приведенном фрагменте идет еще об одном: «**левым** придется допустить целесообразность и законность **рыночных форм** удовлетворения социальных потребностей», а «**правым** надо смириться с тем, что социальные реформы потребуют **десятилетий для своего эффективного осуществления**». То есть каждой стороне – и левым, и правым – придется не только «терпеть» друг друга (каждая «сторона» – это социальный актор «субъектного» типа), но и смириться с некоторыми нежелательными для себя условиями и обстоятельствами (которые, по сути, являются социальными акторами «несубъектного» типа). Эти последние обычно недостаточно учитываются в теоретических рассуждениях, они не ставятся в центр внимания, а рассматриваются как некий «фон», на котором разворачивается борьба значимых социальных субъектов – политических классов, наций и

этносов, социальных групп. Между тем несубъектные, «фоновые» социальные акторы заслуживают пристального, специального внимания.

Разумеется, в *какой-то мере* они также учитываются. Сюда относятся, например, рассуждения ученых об амбивалентном значении для страны (ее истории и менталитета нации) такого фактора, как значительное богатство природных ресурсов. Имеется в виду концепция «ресурсного проклятия». Действительно: «Наличие сырьевых ресурсов предоставляет значительные возможности для развития. Вместе с тем в долгосрочном плане темпы экономического роста в странах, богатых природными ресурсами, как правило, оказываются ниже ожидаемых, поскольку сырьевая рента повышает макроэкономическую волатильность и снижает стимулы к улучшению качества институциональных структур» [23]. Таким образом, «изобилие ресурсов может не столько стимулировать, сколько замедлять экономическое развитие» [24].

А далее цепочка влияний социальных (и социально-природных) акторов продолжается: «Для стран, богатых ресурсами, характерен высокий уровень имущественного неравенства. Сильное неравенство может затормозить экономическое развитие по ряду причин» [25]. Последнее подтверждается многими исследователями. Выше уже было приведено соответствующее высказывание Шмелева. Вот еще одно соображение на ту же тему: «...главное противоречие всех времен и народов – это противоречие между аномально бедными и аномально богатыми. Оно может стать разрушительным. Оно порождает не только благородных революционеров, которые хотят это изменить, но и бесов» [26].

Как уже отмечалось выше, особую тревогу вызывает то, что высказываемые учеными соображения и их многочисленные рекомендации по поводу улучшения дел в стране остаются неиспользованными в течение многих лет. В чем здесь причина? Вот одно из объяснений. Сложность использования задела, имеющегося в науке, «усугубляется... тем, что в России практически разорвана связь между наукой и властной элитой. А решать проблему сборки субъектов развития надо сообща, одними научными рекомендациями со стороны ученых в данном случае не обойтись, равно как и действиями высших управленцев “по наитию”» [27].

Но ведь и сам этот разрыв должен иметь свою причину. И, возможно, в самих теоретических основаниях, на которых строятся рекомендации ученых, что-то не учтено, упущено. И это «что-то» (или «кто-то?») – те самые социальные акторы (субъектного или несубъектного типа), которые должны быть выявлены, обстоятельно проанализированы и описаны и к которым должны быть найдены адекватные подходы. «Адекватные» в данном случае означает – такие, которые приведут к позитивному социальному результату, пусть даже и небольшому на первых порах.

В условиях нынешней российской жизни и современного состояния социально-гуманитарного знания многие не без основания восклицают: «А что я могу?». Речь в данном случае все о той же «субъектности» в нашей стране, ее дефиците в одних случаях и избыточности в других и, соответственно, о необходимости обеспечения ее адекватности, т.е. соответствия интересам российского общества.

Что касается тех ситуаций дефицита субъектности, которые связаны с типич-

ной, характерной и для значительной части современной молодежи политической и социальной пассивностью, то по этому поводу можно было бы сказать следующее. На самом деле, **каждый**, вне всякого сомнения, **что-то может**. Если, конечно, задумается и захочет. И для страны крайне важно, чтобы каждый делал «хоть что-то». Причем не только для себя, но и для «близких». И желательно, чтобы круг этих близких был как можно более широк. Самое интересное, что «работа» даже на самых «дальних» окупается сторицей. Окупается в глубококом, не материальном смысле. И ощущается это «нематериальное» порой сильнее, чем материальное. Оно позволяет ощутить себя Человеком. А это – дорогого стоит!

Библиография

1. *Радовель М.Р.* Анализ диалоговых отношений в контексте российской модернизации. Ростов н/Д, 2010.
2. *Соболев Э.Н.* Почему провалилась перестройка? // От СССР к РФ: 20 лет – итоги и уроки. М., 2012. С. 327–328.
3. *Соболев Э.Н.* Указ. соч. С. 330.
4. *Тулчинский Г.Л.* Урок надорвавшейся империи и обессиленного социума. К 20-летию распада СССР // От СССР к РФ: 20 лет – итоги и уроки. М., 2012. С. 336.
5. *Тулчинский Г.Л.* Указ. соч. С. 339.
6. *Тулчинский Г.Л.* Указ. соч. С. 330.
7. *Десягин М.Г.* Россия после Путина. М., 2005. С. 13.
8. *Десягин М.Г.* Указ. соч. С. 14.
9. *Шмелев Н.П.* В поисках здравого смысла. Двадцать лет российских экономических реформ. М., 2006.
10. *Шмелев Н.П.* Указ. соч. С. 487.
11. *Нигматулин Р.И.* Итоги. Забытые теоремы. Что делать // От СССР к РФ: 20 лет – итоги и уроки. М., 2012. С. 13.
12. *Шмелев Н.П.* Указ. соч. С. 347.
13. *Новиков В.Е., Дербенева Г.Ф.* Сущность и развитие экономических реформ в России // От СССР к РФ: 20 лет – итоги и уроки. М., 2012. С. 269.
14. *Шмелев Н.П.* Указ. соч. С. 502.
15. *Шмелев Н.П.* Указ. соч. С. 489–490.
16. *Шмелев Н.П.* Указ. соч. С. 490.
17. Рефлексивные процессы и управление / отв. ред. В.Е. Лепский. М., 2013. С. 2.
18. *Нигматулин Р.И.* Указ. соч. С. 12.
19. *Шмелев Н.П.* Указ. соч. С. 491.
20. *Десягин М.Г.* Указ. соч. С. 14.
21. *Десягин М.Г.* Указ. соч. С. 15.
22. *Шмелев Н.П.* Указ. соч. С. 349.
23. *Новиков В.Е., Дербенева Г.Ф.* Указ. соч. С. 277.
24. *Новиков В.Е., Дербенева Г.Ф.* Указ. соч. С. 277.
25. *Новиков В.Е., Дербенева Г.Ф.* Указ. соч. С. 279.
26. *Нигматулин Р.И.* Указ. соч. С. 12.
27. Рефлексивные процессы и управление / отв. ред. В.Е. Лепский. С. 258.

Bibliography

1. *Radovel, M.R.*, 2010. Analysis of Dialogical Relations in the Context of Russian Modernization. Rostov-on-Don, 2010. (rus)
2. *Sobolev, E.N.*, 2012. Why has Perestroika Failed? In: From the USSR to RF: 20 years – sums and lessons. Moscow: 327–328. (rus)
3. *Sobolev, E.N.* Op. cit.: 330.
4. *Tulchinsky, G.L.*, 2012. The Lesson of Overstrained Empire and Collapsed Society. To 20-years of the USSR Disintegration. In: From the USSR to RF: 20 years – sums and lessons. Moscow: 336. (rus)
5. *Tulchinsky, G.L.* Op. cit.: 339.
6. *Tulchinsky, G.L.* Op. cit.: 330.
7. *Delyagin, M.G.*, 2005. Russia after Putin. Moscow: 13. (rus)
8. *Delyagin, M.G.* Op. cit.: 14.
9. *Shmelev, N.P.*, 2006. In the Search of Common Sense. Twenty Years of Russian Economic Reforms. Moscow. (rus)
10. *Shmelev, N.P.* Op. cit.: 487.
11. *Nigmatulin, R.I.*, 2012. Sums. Forgotten Theorems. What's to be done. In: From the USSR to RF: 20 years – sums and lessons. Moscow: 13. (rus)
12. *Shmelev, N.P.* Op. cit.: 347.
13. *Novikov, V.E. and G.F. Derbeneva*, 2012 The Essence and Development of Economic Reforms in Russia. In: From the USSR to RF: 20 years – sums and lessons. Moscow: 269. (rus)
14. *Shmelev, N.P.* Op. cit.: 502.
15. *Shmelev, N.P.* Op. cit.: 489–490.
16. *Shmelev, N.P.* Op. cit.: 490.
17. *Lepsky, V.E.* (Ed.), 2013. Reflexive Processes and Management. Moscow: 2. (rus)
18. *Nigmatulin, R.I.* Op. cit.: 12.
19. *Shmelev, N.P.* Op. cit.: 491.
20. *Delyagin, M.G.* Op. cit.: 14.

21. *Delyagin, M.G.* Op. cit.: 15.

22. *Shmelev, N.P.* Op. cit.: 349.

23. *Novikov, V.E. and G.F. Derbeneva.* Op. cit.: 277.

24. *Novikov, V.E. and G.F. Derbeneva.* Op. cit.: 277.

25. *Novikov, V.E. and G.F. Derbeneva.* Op. cit.: 279.

26. *Nigmatulin, R.I.* Op. cit.: 12.

27. *Lepsky, V.E.* Op. cit.: 258.

© Радовель М.Р., 2014
© Филиппова О.Д., 2014

УДК 323.272: 34.02+94

Фашистская революция в историко-правовом ракурсе

Сахибгоряев В.Х.

Ключевые слова: фашизм, революция, культурная революция, консенсус, гипердемократия.

Термин «фашистская революция», предложенный нами, на наш взгляд, четко фундирует смысл и сущность процессов, происходящих в обществе в связи с установлением фашистских режимов. Вместе с тем, в отличие от буржуазно-демократических, национально-освободительных или социалистических революций, обеспеченных стройными теориями, фашизм не создал ни какой отдельной теории. В классической литературе фашистского толка мы находим весьма размытые рассуждения о движущих силах, особенностях благоприятной для революции кризисной ситуации, конкретном «враге» революции [1–3]. Практически вся литература фашизма, его теория, если о таковой вообще приемлемо говорить, создавали отстраненный мифологический образ врага [4–6], не имеющего социальных контуров. Вся фашистская доктрина развивалась вне острой и злободневной социальной проблематики, а параллельно ей, опираясь на арийский миф о подлинном возрождении [7]. Она, скорее, декларировала некие ценности, что имеет существенное значение, поскольку «ценности санкционируют тот или иной тип деятельности и присущие ему цели» [8]. Идеология фашизма не приводила и не призывала к социально-классовому противостоянию, а, напротив, имела целью сплотить нацию в рамках отдельно взятого государства, отдельно взятого европейского этноса.

Собственно, идеология фашизма никогда не опиралась на рациональные аргументы, а «была всецело предназначена на “прочувствование”» [9].

Что же представляет собой «фашистская революция»? Чем являются собственно «фашистские преобразования»? Какова специфика «фашистской революции»?

Если взглянуть на ход исторических событий, то, вне всякого сомнения, межвоенный период следует охарактеризовать как переломный, дискретный. Фашизм после его воцарения и утверждения как формы государственности в корне изменил вектор общественного развития. Он фактически свел к полному минимуму социальные противоречия, стабилизировал финансово-экономическую ситуацию, отстранил от власти либерально-демократические партии, ликвидировал весь фасад европейской демократии, начиная с выборной системы и представительных органов и заканчивая буржуазной конституцией. Он ликвидировал оппозицию и репрессировал инакомыслящих.

При этом фашизм фактически нигде не затронул основы господства крупной буржуазии, национальной финансово-промышленной элиты. Это дает основания полагать, что фашистская революция была «неполной», частичной, направленной лишь на слом надстройки. И в этом ее уникальность. Если и можно назвать приход к власти фашистов в це-

лом ряде европейских государств революцией, то следует оговориться, что мы имеем дело не с системной социальной революцией, предполагающей смену общественно-политической формации и господствующего способа производства, а лишь смену элит. Это типичная культурная революция, направленная на ликвидацию изоляции человека в условиях индустриального общества путем насильственного внедрения культуры национальной традиции. Цель этой революции – национальное сплочение, позволяющее преодолеть классовые противоречия, пороки индустриализма, достичь общественного консенсуса, базирующегося на идее национально-расового превосходства.

Консолидированной причиной фашистской революции следует считать социальный кризис, возникший в результате нарастания противоречий между холистической сущностью государства и индивидуализмом господствующих прав и свобод. Кризис буржуазно-либерального общества, таким образом, выражается не только в обострении классового противостояния, на чем настаивают марксисты, но и в утере самих культурных оснований жизни, национальной традиции. Механистическая сущность буржуазно-либерального государства как машины противоречила самой культурной сущности общества как живого организма.

Конкретно-исторические причины, такие как Первая мировая война, социально-экономический и политический кризис межвоенного периода, углубление внешнеполитических противоречий, лишь усугубили ситуацию и окончательно дезорганизовали общество. «Страх перед новыми потенциальными военными и политическими угрозами, обида на “несостоятельных союзников”, ненависть к евреям и другим национальным

меньшинствам, желание доминировать в Европе и мире... стимулировали человека принимать идеологию фашизма как свою» [10].

Буржуазия, вооруженная новой идеологией, благодаря своей гигантской социальной мобильности и имеющейся финансовой власти смогла возглавить массовое консервативное, антибуржуазное в своей сущности, движение. При этом налицо совпадение интересов крупной и мелкой буржуазии. Первая боролась за сохранение экономического господства и политического влияния, вторая – за установление искомого государственного порядка, преодоление хаоса. Хаос же представлялся едва ли не единственным социальным злом, избавление от которого возможно лишь в организации и сплоченности, в создании принципиально непротиворечивого, «сплошного», гомогенного общества.

Это обстоятельство предопределяет легитимный характер прихода к власти фашистов. Все социальные конфликты и столкновения в этом процессе были ограничены респектабельной борьбой противоборствующих политических сил в ходе выборных кампаний.

Фашизм изначально предполагал и предполагает консенсус, что делает из него движение с крайне, максимально обширной социальной базой. Стать фашистом означает только одно – нужно быть радикальным националистом. Фашизм не требует принадлежности к какой-либо социальной или профессиональной группе. Надо просто принять его идеи и иметь при этом соответствующие идентификационные показатели, главным образом – внешние, антропометрические. «Любое фашистское движение начинается тогда, когда каждый его член осознает себя представителем расы господ» [11]. Не рабочим, не интеллигентом или кем-либо еще, а пред-

ставителем «расы господ». Это массовое движение в самом широком смысле.

Говоря о фашистской революции, на наш взгляд, гораздо более приемлемым представляется оперирование не такими категориями, как «социальный кризис» или «социальный класс», а такими как «масса» и «меньшинство». Принцип классовых интересов в данном случае полностью или почти полностью замещается принципом приверженности господствующему национальному мифу.

Не даром Эрих Фромм феномен массовизации называет «бегством от свободы» [12], от того ощущения персональной свободы, которое выработано традицией, в сторону бесформенной массы посредственностей. Он открывает одно из фундаментальных качеств массы – пренебрежение персональной свободой во имя некоей холистической доктрины, мифа.

Ортега-и-Гассет в своей работе «Восстание масс» дает следующее определение массы: «Масса – всякий и каждый, кто ни в добре, ни в зле не мерит себя особой мерой, а ощущает таким же, “как все”, и не только не удручен, но доволен собственной неотличимостью» [13]. Он отмечает, что на определенном этапе исторического развития меньшинство начинает представлять собой некую совокупность лиц, персон, индивидуумов, наделенных особым качеством. Это генерация экспертов, имеющих свое мировоззрение, дистанцирующаяся от массовой культуры, массовых сообществ и мифологии. Масса же – это совокупность лиц, не выделенных ничем. Массовый человек – это средний человек со средней волей, средними способностями, средним темпераментом, средним уровнем культуры. Ортега-и-Гассет видит в этом феномене любопытный прецедент перехода множества в некое качественное состояние, когда масса

сама по себе немыслима без некоторых качественных характеристик [14].

Масса, «падкая на миф» и очарованная мифом о расовом превосходстве, совершает национальную революцию в рамках и социальных границах, очерченных либерально-демократическим обществом. Уже овладев властью, пользуясь тотальной и безоговорочной поддержкой общества, фашизм прибегает к радикальным преобразованиям, видоизменяющим все представления о культуре и традиции.

Фашизм, вырастая из буржуазно-либерального общества, основанного на принципах демократии, демонстрирует развитие демократии в совершенно парадоксальном направлении. Победа толпы, т.е. подавляющего большинства, как социальной категории доводит уровень демократии до почти тотального консенсуса. Масса изначально одобряет все заявленные актуальные векторы развития общества, что делает избыточными все демократические процедуры и институты. Ведь и демократические процедуры, и демократические институты существуют лишь когда существует сама политика, оппозиция. Когда нет ни политики, ни оппозиции, все вышеперечисленное не имеет смысла. Общество самоорганизуется на основе консенсуса, покоящегося на господствующем мифе. Сущность этой самоорганизации – ощущение удовлетворенности «персоны от осознания принадлежности к организации, включенности в организацию... в определенных декорациях избыточной мужественности и воинственного аскетизма» [15].

Возникает феномен гипердемократии, когда масса правит непосредственно, игнорируя право меньшинства, разбитого и раздавленного ею.

Порочность гипердемократического состояния общества – в отсутствии гра-

ниц и пределов бесчинства массы. То, что гипердемократическое фашистское общество практически мгновенно становится тоталитарным, свидетельствует о преодолении массой культурной и политической традиции. Иррационализм масс есть следствие воцарения мифа и пренебрежения рациональной нормой. В порыве борьбы масса не фиксирует момента, когда, расправившись с меньшинством, она начинает пожирать себя. Триумфальная арка, воздвигнутая толпой в честь победы над меньшинством, становится для нее узким проемом гильотины.

Антилиберальная фашистская революция есть анахронизм. Она демонстрирует именно то, как восставшая масса в одночасье может прервать мерный путь развития и «поташить» вспять, в варварские, дикарские дебри всю цивилизацию. Данная революция лишь смела структуры и институты либерализма, но еще больше укрепила и укоренила элиты. В этом ее политически нейтральная сущность. Она сделала невозможное, исключив из повседневности мнение, полемику, самобытность человека, терпимость, принцип связанности законом, персональную свободу, все, к чему так долго и мучительно шла европейская цивилизация, предложив тотальный консенсус как единственно верный и целесообразный способ жизни.

В основе массового консенсуса фашистской революции лежит национальный миф, всколыхнувший архетипы массового сознания, водворивший народ в мир его ментальных, по сути – варварских ценностей. Он с завидной быстротой и надежностью консолидировал массы и направил их энергию в заданное русло.

Конечно, национальный миф не всегда может овладевать умами. Исторический опыт свидетельствует, что он

активизируется только в критических исторических обстоятельствах, когда уровень социально-экономических, политических и духовных катаклизмов достигает предела, когда возникает угроза самой национальной независимости, национальной культуре, национальному бытию. Именно в такие периоды, согласно учению К.-Г. Юнга, пересохшие русла национальных архетипов наполняются вновь. Ущербность, неполноценность каких-либо иных идеологий в условиях господства национального мифа представляется очевидной. Человек, ощутивший угрозу этнической гибели, этнической деградации, не в состоянии принимать рассуждения о классовой несправедливости и тому подобные теории. В этих условиях национальный миф совпадает с недоумением, вызванным рациональным умозаключением о сути и причинах злоключений, свалившихся на народ. Он очерчивает ясный и надежный путь выхода из национального кризиса посредством возврата к национальным сакральным ценностям. Ценностям, связанным с периодом становления этноса, т.е. – дохристианским, варварским. Он же призывает к сплочению во имя борьбы с враждебным окружением, к реваншу, справедливой войне.

Массовый консенсус обеспечивался еще одним весьма важным обстоятельством – слиянием политической жизни с повседневностью, а фактически – подменой политической жизни повседневностью. Фашизм не мог никому позволить стоять в стороне от стратегических целей и задач, решаемых в повседневности. Поэтому политика переставала быть какой-то отдельной сферой деятельности. В условиях отсутствия какой-либо альтернативы, оформленной в какую-либо легитимную политическую структуру, фашизм переключался

на мир повседневности человека. Его основной политической задачей стало наблюдение за «нормативным фашистским мировоззрением» и поддержание его на должном уровне.

Термин «нацификация масс», предложенный Гитлером, априори означал тотальный контроль партии, чья политическая функция – «мировоззренческое здоровье» народа.

Отсюда и триединая задача фашистской революции:

Водворение консервативных традиций, ниспровергающих буржуазно-либеральный модернизм, обеспечивающих пересмотр ценностей персональных прав и свобод в пользу идеи коллективного служения народу.

Построение социально гомогенного общества, ставящего национальное выше социально-классового, а государственное выше политического.

Создание сверхмощного национального государства гипердемократии на основе общественного консенсуса, что само по себе должно обеспечить национально-расовое возрождение.

В результате фашистской революции возникает государство, которое перестает доверять самобытию человека. Оно, внедряя в обиход архаическую традицию, изжитую самим временем, не оставляет человеку места для социального творчества. Персональное социальное творчество – это как раз тот последний бастион свободы, который преодолевается в условиях гипердемократии. Опираясь на консенсус масс, государство контролирует практически все сферы жизни, беря на себя не присущие ему функции – управлять не только бытом, семьей, но и душами, душевными состояниями. Следуя слепому порыву массового человека, массы, оно определяет все, что должно нравиться и не нравиться, предписывает, что считать

прекрасным, а что – уродливым, назначает кумиров и идолов, принуждает восхищаться и разочаровываться, утверждает кандидатуры невест и женихов. Оно не терпит критики и инакомыслия и поступает с инакомыслящими точно так же, как толпа на базарной площади с вором, – расправляется с ними. Законность в этих условиях – как совокупность норм и процедур – становится избыточным атрибутом, тем украшением демократии, в котором не нуждается гипердемократическое общество массового консенсуса, а фактически – тоталитарное общество.

Библиография

1. *Алатри П.* Происхождение фашизма. М., 1967.
2. *Аникеев А.А., Кольга Г.И., Пуховская Н.Е.* НСДАП: идеология, структура и функции. Ставрополь, 2000.
3. *Бланк А.С.* Из истории раннего фашизма в Германии. М., 1978.
4. *Чернявский Г.И.* Большевизм и национал-социализм: сравнительный анализ двух форм тоталитаризма. Харьков, 1993.
5. *Чемберлен Х.С.* Арийское миросозерцание. М., 1913.
6. *Шпенглер О.* Пруссачество и социализм. М., 2002.
7. *Котов С.В.* Фашизм – апогей расизма // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2004. № 1. С. 35–36.
8. *Степин В.С.* Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопросы философии. 2006. № 2. С. 16.
9. *Котов С.В.* Фашизм в контексте конфликта поколений // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 8. С. 42.
10. *Котов С.В.* Фашизм в контексте конфликта поколений. С. 42.
11. *Котов С.В.* Фашизм – апогей расизма. С. 35.
12. *Фромм Э.* Бегство от свободы // Бегство от свободы: человек для себя. Минск, 1998.
13. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс // Эстетика. Философия культуры. М., 1991. С. 12.
14. *Ортега-и-Гассет Х.* Указ. соч. С. 11.
15. *Котов С.В.* Фашизм – апогей расизма. С. 35.

Bibliography

1. *Alatri, P.*, 1967. *Origins of Fascism.* Moscow. (rus)

2. *Anikeev, A.A., G.I. Kolga and N.E. Pukhovskaya*, 2000. NSDAP: ideology, structure and function. Stavropol. (rus)
3. *Blank, A.S.*, 1978. From the history of early fascism in Germany. Moscow. (rus)
4. *Cherniavsky, G.I.*, 1993. Bolshevism and National Socialism: a comparative analysis of the two forms of totalitarianism. Kharkov. (rus)
5. *Chamberlain, H.S.*, 1913. Aryan World-View. Moscow. (rus)
6. *Spengler, O.*, 2002. Prussianism and socialism. Moscow. (rus)
7. *Kotov, S.V.*, 2004. Fascism – the apogee of racism. Humanities and social and economic sciences, 1: 35–36. (rus)
8. *Stepin, V.S.*, 2006. Philosophy and the era of civilizational change. Questions of Philosophy, 2: 16. (rus)
9. *Kotov, S.V.*, 2006. Fascism in the context of conflict of generations. Humanities and social and economic sciences, 8: 42. (rus)
10. *Kotov, S.V.* Fascism in the context of conflict of generations: 42.
11. *Kotov, S.V.* Fascism – the apogee of racism: 35.
12. *Fromm, E.*, 1998. Escape from Freedom. In: Escape from Freedom: man for himself. Minsk. (rus)
13. *Ortega y Gasset, J.*, 1991. Revolt of the Masses. In: Aesthetics. Philosophy of culture. Moscow: 12. (rus)
14. *Ortega y Gasset, J.* Op. cit.: 11.
15. *Kotov, S.V.* Fascism – the apogee of racism: 35.

© Сахибгоряев В.Х., 2014

УДК 94(47):339.5(09)

К вопросу о российской политике по противодействию контрабанде на Балтике в XIX веке

Шаламов С.В.

Ключевые слова: *контрабанда, протекционистская политика, таможенный тариф, Департамент таможенных сборов, Балтийская таможенная крейсерская флотилия.*

Контрабанда промышленных товаров в XIX в. являлась одной из основных угроз экономическому развитию и процветанию государства. Сложные внешнеполитические события российской истории начала XXI в., усугубленные украинским кризисом, несомненно, приведут к необходимости решения задач обеспечения экономической безопасности государства. В связи с этим можно констатировать наметившийся научный интерес к истории защиты Россией своих экономических преференций в XIX в.

Мы предлагаем рассмотреть одно из таких направлений защиты экономических интересов – борьбу с контрабандой на морских направлениях, в частности на Балтике. Основным инструментом борьбы с контрабандой в XIX в. являлось создание и применение системы таможенного и пограничного контроля, которая способствовала совершенствованию государственной защиты интересов Российской империи.

Анализ общей и специальной литературы показывает, что вопросы реализации механизмов борьбы с контрабандой играли важную роль в экономической жизни страны в течение всего XIX в. Интерес к Балтийскому региону как к основному региону внешней торговли России XIX в. обуславливался его экономической значимостью. С Великим княжеством Финляндским действовал

особый тариф, а с западными странами таможенно-тарифная политика со стороны России носила протекционистский характер [1]. В то же время со странами Азии российская торговля строилась на принципах фритредерства.

Победа Российской империи над Наполеоном в начале XIX столетия и, как следствие, рост влияния нашего государства на политику в Европе привели к популярности идей о свободной торговле и отмене протекционистских запретов 1810 г. В 1819 г. принимается новый таможенный тариф, весьма либеральный по отношению к импорту и экспорту. Одновременно начинается и целенаправленная борьба с контрабандой. В таможенном тарифе 1819 г. учреждается «таможенный присмотр» по всей сухопутной и морской границе. Создаются специальные таможенные команды, которые состояли из 10–15 объездчиков в зависимости от местонахождения границы и берега моря, для охраны которых требовалось большее или меньшее количество людей, а также уточняется понятие контрабанды. С этого времени под контрабандой понимали не только сам факт тайного перемещения товаров через границу, но и попытку их сокрытия при декларировании на таможне [2].

Либеральный таможенный тариф в совокупности с низкой конкурентной способностью российских товаров по

сравнению с иностранными аналогами приводит к резкому ухудшению внешнеторговой экономической ситуации. В связи с этим в 1822 г. принимается «покровительственный тариф» русской промышленности, в котором вводится запрет на вывоз 21 и ввоз 300 наименований товаров, и последующие 20 лет он не раз корректируется в пользу отечественных производителей. В рамках протекционизма для реализации задач и целей нового тарифа 5 августа 1827 г. императором Николаем I утверждается новое «Положение об устройстве Пограничной Таможенной Стражи», по которому в отличие от предыдущих лет нижние чины комплектовались из кавалерийских и пеших полков из числа людей здоровых и трезвых, отличающихся хорошим поведением [3]. С этого времени штаты пограничной таможенной стражи увеличиваются, а сама стража приобретает вид воинской организации и получает воинское обмундирование и снаряжение.

Следующим шагом по обустройству границы и защите экономических интересов государства, относящимся к непосредственной деятельности министра финансов графа Е.А. Канкрин в XIX столетии, можно смело считать начало существования бригад пограничной стражи, расположенных на западной границе от Архангельска до Керчи. На основе их в дальнейшем, после выхода пограничной стражи из таможенного управления, сформировался Отдельный корпус пограничной стражи, а в 1899 г. образовались округа пограничной стражи с военной организацией. Не вызывает удивления и особое внимание императора к вопросам контрабанды: «Представляя Государю всеподданнейшие доклады о выдающихся происшествиях на границе, граф Канкрин настолько заинтересовал импе-

ратора Николая I делом борьбы с контрабандой, что Государь встал вникать в подробности этой борьбы и однажды пожелал даже видеть карету, в скрытых помещениях коей провезена контрабанда по оценке на 48481 руб.» [4]. В итоге деятельность императора Николая I и графа Е.Ф. Канкрин отразилась в проводимых им мероприятиях по борьбе с контрабандным промыслом: усиление и лучшее устройство пограничной стражи, принятие правил применения оружия. Это привело не только к значительному увеличению таможенного дохода в течение 20 лет – с 1823 по 1843 г. (в сравнении с доходом, который был получен в 1822–1823 гг., он увеличился на 161% и в 1843 г. составлял 26 млн рублей) [5], но и способствовало развитию промышленности внутри государства.

Структура Министерства финансов, скорее всего, не соответствовала реалиям того времени и не могла решать вновь появляющиеся задачи по борьбе с контрабандой и экономической защите интересов государства. Поэтому в октябре 1864 г. Александр II подписывает указ о реорганизации департамента внешней торговли в департамент таможенных сборов и департамент торговли и мануфактур [6]. Также была утверждена Балтийская таможенная крейсерская флотилия и принят ряд нормативно-правовых документов, способствовавших пресечению контрабанды на море.

Руководителями Министерства финансов и департамента таможенных сборов в этом историческом периоде становятся люди, имевшие непосредственное отношение к Морскому министерству и Балтийскому флоту. Так, в конце 1862 г. министром финансов назначают М.Х. Рейтерна, который до 1860 г. заведовал эмеритальной кассой Морского министерства [7]. Не ис-

ключается и тот факт, что именно по его протекции в июне 1863 г. управляющим департаментом внешней торговли и после его реорганизации директором департамента таможенных сборов назначается князь Дмитрий Александрович Оболенский, который с 1853 г. проходил службу в Морском министерстве на различных должностях. После повышения Д.А. Оболенского директором департамента таможенных сборов в 1870 г. по предложению министра финансов М.Х. Рейтерна становится действительный статский советник Николай Александрович Качалов, который в то время состоял губернатором в Архангельске [8]. Примечательным фактом в биографии Н.А. Качалова в контексте данной статьи является то, что по семейной традиции он обучался в Морском кадетском корпусе, а после его окончания прослужил 9 лет в 11-м флотском экипаже Балтийского флота, с которого уволился в звании капитан-лейтенанта.

Борьба с контрабандой на морских направлениях, в частности на Балтийском море и в Финском заливе, была инициирована новым руководством Министерства финансов и департамента таможенных сборов, но была затруднена отсутствием правового статуса прибрежных вод и морей. Как пишет Ф.А. Мошков, «некоторая медлительность в определении Россией своего отношения к статусу прибрежных вод объяснялась отсутствием достаточного опыта и национальных наработок в области морского права» [9]. Министерство финансов через генерал-губернаторов приморских таможенных округов пыталось навести порядок в прибрежной зоне. В частности, в Ревельский таможенный округ были закуплены три норвежские лоцманские лодки; Либавскому таможенному округу Морским министерством выделялись военные пароходы; в Фин-

ляндии для пресечения контрабанды использовались таможенные крейсера. Однако все принимаемые меры не давали желаемого результата. В итоге департамент таможенных сборов предписал начальникам приморских таможенных округов представить свои соображения о том, на каких основаниях следовало бы организовать действия морской пограничной стражи, а также командировал для изучения опыта по этому вопросу начальника Рижского таможенного округа контр-адмирала Штоффрегена во Францию и Англию [10].

По итогам работы департамента таможенных сборов 1 июля 1868 г. Государственным советом принимаются и утверждаются «Правила о морском надзоре за неводворением судами контрабанды» [11]. Данные правила о морском надзоре состояли из 11 статей и впервые регламентировали морское пространство, прилегающее к суше: «1. Пространство воды в три морских мили от русского берега, как на материке, так и на островах, признается морскою таможенною полосою, в пределах которой все, как русские, так и иностранные суда, подлежат надзору русских таможенных властей» [12]. Правила фактически являлись нормативно-правовым документом, который вводил в действие инструкцию по борьбе с контрабандой на морских направлениях. Так, например, в последующих статьях описывается, как должны поступать таможенные суда или крейсера в различных случаях: применение оружия, остановка судна, задержание [13].

В этом же 1868 г. вводится новый таможенный тариф, по которому развернулась полемика на страницах периодического издания того времени «Вестник Европы»: «В новом тарифе понижены довольно значительно пошлины с жизненных припасов, металлов не в деле, с

хрустальных, зеркальных, фарфоровых, металлических, каучуковых и шерстяных изделий, понижены с сырых и полуобработанных материалов, но зато возвышены пошлины на некоторые сорта льняных, шелковых и бумажных товаров и наложены вновь пошлины на некоторые машины и орудия» [14].

Одним из противоречивых шагов по борьбе с контрабандой на Балтике стали «Правила для перевозки товаров и вещей из одного русского порта в другой», напечатанные по распоряжению департамента таможенных сборов в 1871 г. Этим документом вводилось понятие каботажного плавания: перевозка русских и иностранных товаров из одного русского порта в другой, находящихся в одном море, только на судах, принадлежащих русским поданным и плавающих под русским флагом [15]. В приложениях к 3-му параграфу «Правил перевозок» указывалась форма паспорта, выдаваемого в таможнях для русских купеческих судов, к 4-му параграфу – форма реестра на отправляемые каботажом товары, к 8-му параграфу – форма билета, выдаваемого шкиперу при отходе от порта. Приложение к 24-му параграфу «Правил для перевозки товаров и вещей из одного русского порта в другой» включало в себя товары и разные предметы, дозволяемые привозить в прибрежные места на мелких судах и лодках без особых таможенных списков, например соль, но не более одной бочки.

Данные правила, а также повышение таможенных пошлин на привозимые вина, спирт и продукцию из них в 1873 г. («Таможенная пошлина с привозимых вина, спирта и изделий из них законом 15 мая сего года возвышена в следующем размере: на изделия из вина и спирта повсеместно: в бочках с 8 руб. 50 коп. до 9 руб. 92 коп. с пуда;

в бутылках с 65 до 68 коп. с бутылки. В этом размере возвышена пошлина на бутылки ликеров и водок» [16]) не только были направлены на упорядочение перевозки товаров на мелких судах, но и в какой-то мере способствовали развитию контрабанды на морских направлениях, в частности в западном регионе страны. Поэтому, несмотря на ряд вышеуказанных мер департамента таможенных сборов, в указанный период наблюдался рост контрабанды в таможенных округах, имевших выход к морю, причем контрабанда спирта и соли осуществлялась перегрузкой с больших судов на многочисленные островки, откуда они вывозилась на мелких судах каботажным плаванием местными жителями. Вследствие этого страдали местные винокуренные заводы и казна государства.

Постепенное осознание руководством Министерства финансов и департамента таможенных сборов того факта, что война с контрабандой на суше не давала должного эффекта, привело к созданию отдельного подразделения: Балтийской таможенной крейсерской флотилии (БТКФ) в рамках двух ведомств – Министерства финансов и Морского министерства. Утвержденная Александром II в июле 1873 г. Балтийская таможенная крейсерская флотилия облегчила борьбу слабого берегового пограничного надзора с развившимся на побережьях Балтийского моря контрабандным промыслом, ежегодно приносившим казне миллионные убытки [17].

Принято считать, что с момента формирования БТКФ в 1873 г. начинается развитие морской охраны, которое привело к созданию в октябре 1893 г. отдельного корпуса пограничной стражи, положив начало регулярной морской пограничной службе. По принятой в то время в России классификации все

суда, несущие службу по охране таможенных или промысловых правил, независимо от типа, вооружения или водоизмещения, именовались «крейсерами». Вид службы таких судов назывался «крейсерством». Крейсера флотилии руководствовались в службе общими правилами о морском надзоре и были обязаны выполнять широкий круг задач по поддержанию режима таможенной полосы и прилегающего побережья. Всем военным кораблям вменялось в обязанность оказывать всякое возможное содействие таможенным крейсерам по преследованию и задержанию контрабандистов.

Действия же самой флотилии были эффективными. Результатом служебной деятельности в течение 20 лет ее существования стало задержание сотни судов, которые пытались доставить на территорию России контрабандный товар. Министр финансов России Н.Х. Бунге в 1883 г. писал: «В настоящее время, после десятилетней практики Таможенной крейсерской флотилии, Министерство финансов убедилось в совершенной пользе как вообще способа охранения морского побережья Балтийского моря и его заливов посредством двойственного таможенного надзора со стороны материка и моря, так и самой флотилии, как учреждения, необходимость существования коего естественно вытекает из тех условий, в которые поставлен таможенный надзор на берегах моря вообще и в Балтийском море в особенности» [18].

Таким образом, XIX столетие характеризуется решением вопросов борьбы с контрабандой: совершенствованием системы таможенного пограничного контроля, в частности на Балтике, созданием в рамках этой системы отдельного самостоятельного в своих действиях корабельного соединения, которое

довольно успешно функционировало. Итогом его существования стало практически полное искоренение контрабанды на морском побережье. В указанные годы руководство страны приложило много усилий по обеспечению экономической безопасности на западных рубежах Российского государства, которые, в свою очередь, дали свои положительные результаты. Данная проблематика, несомненно, требует дальнейшего исследования, которое позволит использовать указанный исторический опыт в совершенствовании защиты экономических интересов России на современном этапе.

Библиография

1. Ежуков Е.Л. Концепция охраны границ Российской империи. М., 2008. С. 43.
2. Боярский В.И., Дмитриев В.А., Кудинов Н.Н. Пограничный надзор на море: Историко-документальный очерк. М., 2006. С. 40–41.
3. Центральный пограничный музей ФСБ России. Ф. Д628/2. Л. 11.
4. Центральный пограничный музей ФСБ России. Ф. Д628/2. Л. 12.
5. Центральный пограничный музей ФСБ России. Ф. Д628/2. Л. 17.
6. Полное собрание законов Российской империи. СПб., 1867. Собр. 2. Т. 39. Отд. 2. № 41374. С. 74.
7. Михайлов А.А., Райконен Е.Е. Руководство таможенного ведомства в России во второй половине XIX – начале XX в. // *Історія торгівлі, податків та мита*. 2012. № 2 (6). С. 72.
8. Михайлов А.А., Райконен Е.Е. Указ. соч. С. 75.
9. Мошков А.Ф. Морпогранохрана России: от Петра I до наших дней. Краткий исторический очерк. М., 2005. С. 14.
10. Мошков А.Ф. Указ. соч. С. 15.
11. РГАВМФ (Российский государственный архив Военно-морского флота). Ф. 283. Оп. 1. Д. 2452. Л. 9–10.
12. РГАВМФ. Ф. 283. Оп. 1. Д. 2452. Л. 9.
13. РГАВМФ. Ф. 283. Оп. 1. Д. 2452. Л. 10.
14. Вестник Европы. СПб., 1868. Т. 5, кн. 9. С. 441.
15. Центральный пограничный музей ФСБ России. Ф. Д536. Л. 1.
16. Вестник Европы. СПб., 1873. Т. IV, кн. 7. С. 349.

17. Чернушевич М.П. Материалы к истории Пограничной Стражи. СПб., 1906. Ч. 1. С. 5.
18. Мошков А.Ф. Указ. соч. С. 21.

Bibliography

1. Ezhukov, E.L., 2008. Concept of protection the borders of the Russian Empire. Moscow: 43. (rus)
2. Boyarsky, V.I., V.A. Dmitriev and N.N. Kudinov, 2006. Border surveillance at sea: Historical and documentary essay. Moscow: 40–41. (rus)
3. Central Border Museum of Russia's FSB. Fund Д628/2: 11. (rus)
4. Central Border Museum of Russia's FSB. Fund Д628/2: 12. (rus)
5. Central Border Museum of Russia's FSB. Fund Д628/2: 17. (rus)
6. Complete Collection of Laws of the Russian Empire, 1867. Coll. 2. Vol. 39 (2), № 41374: 74. (rus)
7. Mikhailov, A.A. and E.E. Raikonen, 2012. Leaders of the customs authorities in Russia in the second half of XIX – early XX century. The history of trade, taxes and duties, 2 (6): 72. (rus)
8. Mikhailov, A.A. and E.E. Raikonen. Op. cit.: 5.
9. Moshkov, A.F., 2005. Maritime frontier protection of Russia: from Peter I to the present day. A brief historical sketch. Moscow: 14. (rus)
10. Moshkov, A.F. Op. cit.: 15.
11. RSAN (Russian State Archive of the Navy). Fund 283. Inventory 1. Case 2452: 9–10. (rus)
12. RSAN. Fund 283. Inventory 1. Case 2452: 9. (rus)
13. RSAN. Fund 283. Inventory 1. Case 2452: 10. (rus)
14. Herald of Europe. SPb., 1868. Vol. 5 (9): 441. (rus)
15. Central Border Museum of Russia's FSB. Fund Д536: 1. (rus)
16. Herald of Europe. SPb., 1873. Vol. 4 (7): 349. (rus)
17. Chernushevich, M.P., 1906. Materials for the History of the Border Guard (Part 1). St. Petersburg: 5. (rus)
18. Moshkov, A.F. Op. cit.: 21.

© Шаламов С.В., 2014

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
МЕНЕДЖМЕНТ

УДК 378:338.467

Структурно-динамическая модель экспериментально-ориентированного повышения квалификации педагогов

Косолапова Ю.В., Невзоров М.Н.

Ключевые слова: обновление профессиональной деятельности педагога, повышение квалификации педагога, структурно-динамическая модель, компоненты модели.

На современном этапе развития российского образования существует потребность в такой модели повышения квалификации педагогов, внутри которой находились бы и детерминанты, и инструменты реального обновления профессиональной педагогической деятельности.

Под обновлением профессиональной деятельности педагога мы понимаем процесс смены ценностно-смысловых профессиональных установок и принятия новых педагогических смыслов, приводящий к изменению профессионального менталитета и поведения педагога [1].

В рамках данной статьи представим разработанную нами модель экспериментально-ориентированного повышения квалификации (ЭОПК), совокупность компонентов которой позволяет стимулировать обновление профессиональной деятельности педагогов в соответствии с новой образовательной политикой (рисунок).

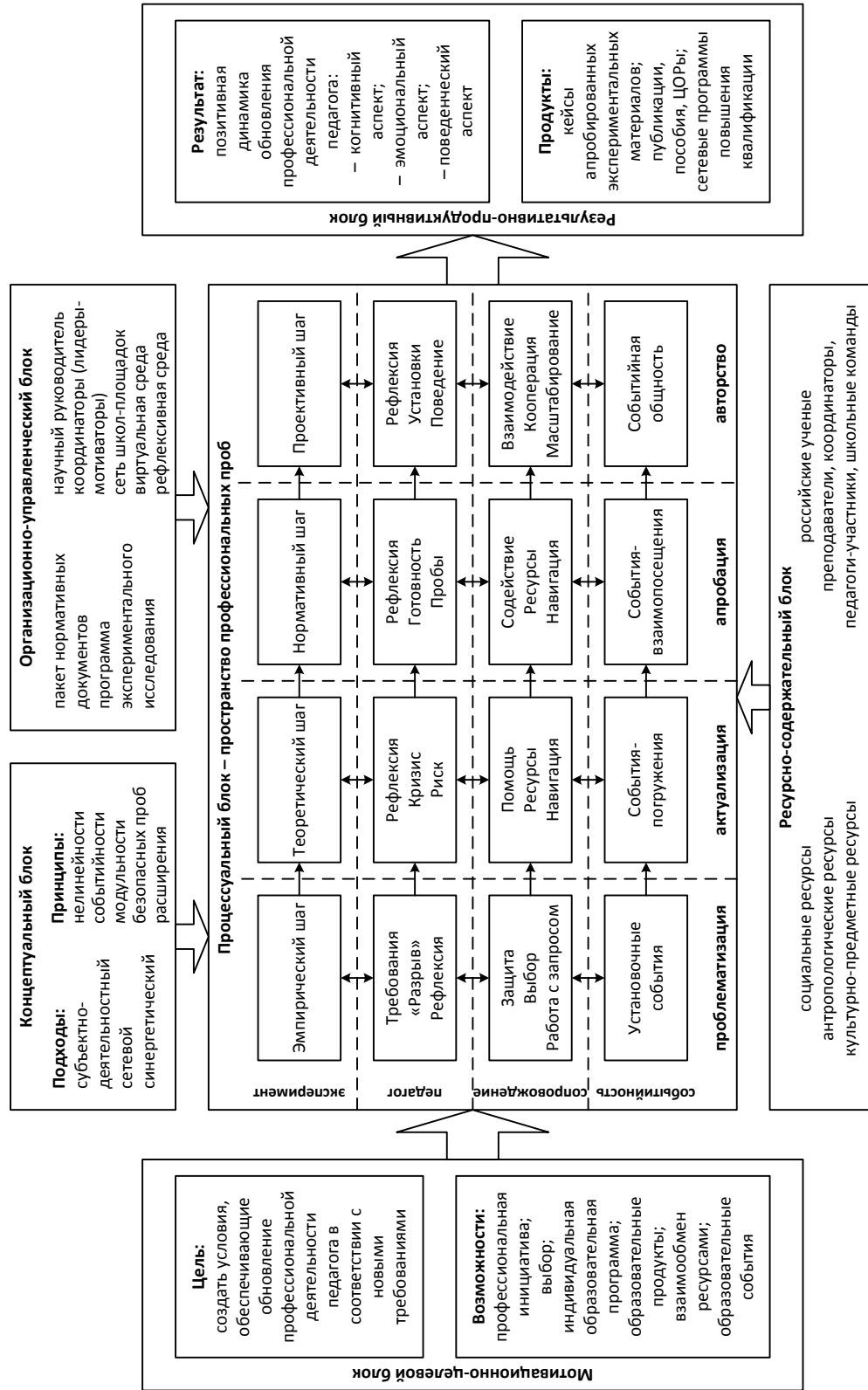
Теоретический анализ литературы и данные эмпирического исследования позволили нам определить структуру модели ЭОПК, состоящую из шести блоков: концептуального, мотивационно-целевого, процессуального, ресурсно-содержательного, организационно-управленческого и результативно-продуктивного. Раскроем краткое содержание

каждого блока разработанной нами модели.

Концептуальный блок представлен совокупностью идей субъектно-деятельностного, сетевого и синергетического подходов, которая определяет стратегию и тактику организации, содержания, выбора методов, средств, взаимодействия, связей, отношений участников образовательного процесса в рамках модели ЭОПК (таблица).

В соответствии с описанными выше подходами реализация модели ЭОПК может быть обеспечена совокупностью принципов:

- принцип нелинейности как отражение идеи многовариантности путей развития участников экспериментально-ориентированного процесса повышения квалификации и выбора из возможных альтернатив;
- принцип событийности как отражение идеи превращения классических учебных занятий в цепь связанных между собой событий, которые переживаются участниками как личное движение, сопричастность, целостность, единство, неразрывность изменений, происходящих в них и в окружающей их действительности;
- принцип модульности как отражение идеи построения учебного процесса, позволяющий выстраивать гибкое содержание повышения квалифика-



Структурно-динамическая модель экспериментально-ориентированного повышения квалификации

Актуальные подходы структурно-динамической модели ЭОПК

Подход	Обоснование применения подхода	Влияние подхода на результат
Субъектно-деятельностный (основополагающий)	Акцентирует значение деятельности как созидания, преобразования, совершенствования окружающего мира, рассматривает человека как активного субъекта собственной деятельности и признает взаимное развитие человека и деятельности. Человек как субъект выступает «действующим лицом» – иницирующим, реализующим, несущим ответственность за осуществление и результаты деятельности, координирующим свою деятельность в соответствии с требованиями временно-пространственной действительности [2; 3]	Позволяет организовать процесс повышения квалификации как структуру, обеспечивающую обновление профессиональной деятельности педагогов через включение их в специальную экспериментально-ориентированную деятельность с учетом современных требований к педагогической профессии
Сетевой (сопутствующий)	В современных условиях приходит на смену системному подходу и предполагает в первую очередь общее информационное пространство и бессистемность в получении информации. Определяющими выступают эклектичность, добровольное и равноправное взаимодействие в процессе обучения, соблюдение интересов каждого участника обучения, аккумуляция и обмен ресурсами, рождение новых знаний в актах совместной работы [4–6].	Определяет способ получения информации и регулирования связей и отношений между участниками повышения квалификации, который основывается на идеях «горизонтального» (в отличие от вертикального, иерархического) обучения и профессионального взаимодействия и взаимообогащения в условиях паритета, где поведение каждого участника процесса повышения квалификации выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных
Синергетический (сопутствующий)	Основывается на признании образования как сложной нелинейной самоорганизующейся системы, в которой нельзя навязывать способ поведения или развития, на доминировании в образовательной деятельности самообразования, самоорганизации, самоуправления и заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на субъект с целью его самораскрытия и самосовершенствования в процессе сотрудничества с другими людьми и с самим собой [7; 8]	Выступает основой возникновения новаций и находит свое отражение в специфике управления процессом не только за счет притока энергии, информации извне, но и за счет энергетического резонанса внутренних возможностей участников процесса, когда физические и интеллектуальные усилия одного умножаются на усилия других и сплоченное сообщество оказывается в состоянии решать задачи, непосильные для обычной группы слушателей курсов

ции с учетом потребностей и запросов участников, обеспечивать интеграцию различных видов и форм обучения, учитывать комфортный темп обучения участников в рамках ЭОПК;

- принцип безопасных проб как отражение идеи перехода плана возможного в план действительного, в процессе которого участниками ЭОПК осмысливается предыдущий профес-

сиональный опыт, переосмыслиются стереотипы профессионального поведения и рождаются новые смыслы профессиональной деятельности;

- принцип расширения как отражение идеи развертывания профессионально-адаптационных возможностей и инициатив участников ЭОПК.

Мотивационно-целевой блок модели ЭОПК призван решать пробле-

мы мотивации участия педагогов в экспериментально-ориентированном процессе повышения квалификации, реализуется лидерами-мотиваторами [9] и направлен на выявление значимых мотивов, профессиональных запросов участников ЭОПК, установление соотношения между общей целью и индивидуальными целями каждого участника, построение целевой иерархии, активизацию участников процесса в использовании предоставляемых возможностей, а именно:

- проявления профессиональной инициативы, участия в поддержке и оценке инициатив других участников;
- выбора содержания экспериментально-ориентированного процесса и конструирования индивидуальной образовательной программы (ИОП) с учетом своих профессиональных интересов и конкретной образовательной организации;
- участия в формулировании общих критериев эффективности деятельности и разработке образовательных продуктов;
- взаимнообмена образовательными ресурсами;
- организации и участия в образовательных событиях.

Процессуальный блок отражает динамику процесса экспериментально-ориентированного повышения квалификации и представлен четырьмя полями (этапами) и четырьмя областями описываемого процесса.

Поля процесса соответствуют специфике обновления профессиональной деятельности педагога [10] и отражают этапность процесса: 1-й этап – проблематизация, 2-й этап – актуализация, 3-й этап – апробация, 4-й этап – авторство.

Области процесса соответствуют значимым аспектам экспериментально-

ориентированного повышения квалификации и имеют названия «Эксперимент», «Педагог», «Сопровождение», «Событийность».

Область «Эксперимент» отражает этапность освоения содержания деятельности в рамках ЭОПК и соответствует логике педагогического экспериментального исследования, обоснованной В.В. Краевским как «переход от отображения педагогической действительности к ее преобразованию» через эмпирический, теоретический, нормативный, проективный шаги [11].

На эмпирическом шаге осмысляется эмпирический опыт, выявляются эффективные и неэффективные факторы профессиональной деятельности, осознаются трудности, обозначается актуальная проблема, требующая разрешения, выбирается объект экспериментального исследования. На теоретическом шаге формируется общее теоретическое представление об избранном объекте, создается теоретически-конкретное представление о нем. На нормативном шаге формируется представление о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, что и как нужно делать, чтобы преобразовать педагогическую действительность, разрабатываются и апробируются экспериментальные модели, анализируются результаты. На проективном шаге обобщаются полученные результаты, формулируются выводы, разрабатываются проекты преобразования педагогической действительности, в которые вводят конкретные материалы и рекомендации.

Область «Педагог» отражает личностно-профессиональные состояния, происходящие с педагогами, включившимися в экспериментально-ориентированный процесс повышения квалификации, в соответствии с его этапами, и

развивающиеся в следующей условной логике: 1) новые требования к профессии создают ситуацию «разрыва» между сознанием и внешней действительностью; активизируется педагогическая рефлексия; 2) возникает кризисное состояние – балансирование между благоразумием и влечением к «опасности», выбирается «восхождение к риску»; 3) формируется готовность «рискнуть» и совершить «пробу себя»; 4) происходит становление новых профессиональных установок, которые начинают проявляться в профессиональном поведении педагога [12].

Область «Сопровождение» отражает функции лидера-мотиватора при взаимодействии с педагогами – участниками ЭОПК. В основу функций лидера-мотиватора положены ключевые идеи педагогической поддержки и тьюторского сопровождения участников экспериментально-ориентированного повышения квалификации.

Педагогическая поддержка обладает гибкостью и вариативностью и находит свое выражение в тактиках: «защита» («безопасность»), «помощь» («самостояние»), «содействие» («созидание») и «взаимодействие» («самосозидание»), которые ориентированы на решение индивидуальных трудностей человека [13].

Тьюторское сопровождение восходит к идеям педагогической поддержки и рассматривается как особый тип сопровождения индивидуализации человека в ситуациях выбора, способствующий переводу потенциальных возможностей в ресурс образования [14]. К тактикам такого сопровождения можно отнести работу с индивидуальным запросом, работу с ресурсами (внутренними, личностными, потенциальными и внешними – как возможными точками развития), навигацию (построение ресурсного поля), кооперацию (объединение

усилий), масштабирование (расширение горизонтов развития и насыщения познавательных интересов и запросов).

В ситуации экспериментально-ориентированного повышения квалификации, направленного на обновление профессиональной деятельности педагога, лидер-мотиватор использует тактики поддержки и сопровождения в соответствии с определенными переживаниями и состояниями педагогов на каждом этапе процесса.

Область «Событийность» отражает характер и формат процесса и концептуально поддерживается идеей событийной общности как необходимой ситуации развития человека [15]. Событийный характер в условиях экспериментально-ориентированного повышения квалификации развивается по восходящей траектории:

- от установочных событий, на которых происходит первоначальное личностно-профессиональное сближение участников процесса;
- к событиям-погружениям, на которых происходит взаимообмен смыслами друг с другом;
- затем к событиям-взаимопосещениям на базе экспериментальных площадок, в рамках которых происходят пробы профессиональных инициатив, взаимообогащение профессиональными ресурсами;
- и наконец, рождение событийной общности, где ощущается единство, ценность происходящего для всех, духовная общность, сопричастность к общему делу, чувство «Мы» и являются личностно значимые смыслы деятельности.

Ресурсно-содержательный блок определяет содержание и его ресурсные возможности в рамках экспериментально-ориентированного повышения квалификации. При моделировании

ресурсно-содержательного блока мы опирались на понятийную триаду «форма – содержание – смысл», в которой смысл является причиной взаимодействия формы и содержания и которая может быть использована «в качестве средства постижения окружающей действительности, где начинает более акцентироваться смысловая составляющая при относительном паритете содержательного и формообразующего начал» [16].

Векторы расширяющегося ресурсного пространства: культурно-предметный, социальный, антропологический – задают форму освоения содержания. Содержание не ограничивается рамками программы, а конструируется, проектируется, рождается в процессе экспериментально-ориентированного повышения квалификации согласно заданным векторам. Носителями содержания являются российские ученые, авторы новаций; преподаватели; координаторы; школьные команды; каждый участник экспериментально-ориентированного процесса. Интеграция векторной формы ресурсного пространства и расширяющегося содержания способствует смыслорождению и осмыслению авторской позиции педагогов, включенных в ЭОПК.

Организационно-управленческий блок представлен системой организационно-управленческих условий, обеспечивающих эффективность функционирования разработанной модели экспериментально-ориентированного повышения квалификации.

Организационный аспект характеризуется совокупностью следующих условий:

1. Для продуктивного взаимодействия и реализации экспериментально-ориентированного повышения квалификации создается сеть эксперимен-

тальных площадок – образовательных организаций, на базе которых разрабатываются и апробируются экспериментальные образовательные продукты.

2. С целью расширения сетевого взаимодействия участников экспериментальной работы создается и поддерживается виртуальная среда как площадка профессионального общения, обсуждения и обмена продуктами экспериментальной деятельности, позволяющая объединить исследовательскую активность всех участников, географически отделенных друг от друга.

3. Успешную реализацию повышения квалификации обеспечивают нормативные документы (положения, соглашения с образовательными организациями и т.п.), позволяющие легитимировать образовательную деятельность в рамках экспериментально-ориентированного процесса.

4. Основанием для проведения педагогического экспериментирования выступает программа экспериментального педагогического исследования.

5. Процедуры педагогического экспериментирования обеспечиваются пакетом документов, включающим технические задания, дорожные карты событий, формы отчетов и т.п.

6. Образовательный процесс поддерживается профессиональной программой повышения квалификации по сетевой технологии, состоящей из инвариантной и вариативной частей.

Управленческий аспект характеризуется совокупностью следующих условий:

1. Научное руководство экспериментального исследования осуществляется научным руководителем – автором образовательной новации.

2. Управление процессом профессионального взаимодействия участников экспериментально-ориентированного повышения квалификации осуществля-

ется лидерами-мотиваторами – координатором экспериментального исследования и координаторами сетевых экспериментальных площадок, ключевой функцией которых является реализация сопровождения индивидуального продвижения каждого участника.

3. В период реализации экспериментально-ориентированного повышения квалификации координатор экспериментального исследования и координаторы экспериментальных площадок поддерживают рефлексивную среду, организуют ситуацию «рефлексивного зеркала», побуждающую к целостному осмыслению педагогической реальности и открывающую для каждого участника процесса возможность самоисследования и самокоррекции профессиональных потребностей и ресурсов, а также самооценки полученных результатов.

Результативно-продуктивный блок отражает эффективность протекания экспериментально-ориентированного повышения квалификации и представлен достигнутыми результатами (продуктами) в соответствии с общей целью экспериментально-ориентированного процесса повышения квалификации.

Ожидаемым результатом выступает позитивная динамика обновления профессиональной деятельности педагога:

- в когнитивном аспекте – осознанное знание специфики новых профессиональных требований и приобретение личностного смысла деятельности в соответствии с новыми требованиями к профессии;
- в эмоциональном аспекте – чувство сопричастности к общему делу, вера в себя, радость от полученного опыта;
- в поведенческом аспекте – признание значимости полученного опыта, устойчивая активность и положи-

тельная результативность в профессиональной деятельности.

Продуктами ЭОПК могут стать кейсы апробированных экспериментальных продуктов, публикации в значимых профессиональных журналах, разработанные учебные пособия, цифровые образовательные ресурсы (ЦОРы), сетевые программы повышения квалификации и т.п. – как осмысление приобретенного индивидуального опыта каждым участником ЭОПК.

Таким образом, в рамках модели экспериментально-ориентированного повышения квалификации:

- учебное пространство организуется как пространство профессиональных проб в условиях общеобразовательной школы благодаря сети экспериментальных площадок;
- управление процессом повышения квалификации осуществляется лидерами-мотиваторами, сопровождающими педагогов в освоении индивидуальных образовательных программ и организующими рефлексивную среду, побуждающую к целостному осмыслению педагогической деятельности;
- содержание обеспечивается учеными – авторами педагогических новаций и авторскими разработками педагогов-участников;
- взаимодействие всех участников повышения квалификации поддерживается рождающейся профессиональной событийной общностью.

Совокупность компонентов разработанной нами модели обеспечивает ее целостность, позволяет организовать процесс повышения квалификации в реальных условиях педагогической практики и способствует обновлению профессиональной деятельности педагогов в соответствии с новыми требованиями к педагогической профессии.

Библиография

1. *Косолапова, Ю.В.* Обоснование содержания понятия «обновление профессиональной деятельности педагога». URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2206.htm>.
2. *Абульханова К.А.* Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М., 2000. С. 13–26.
3. *Афанасьева А.Н.* Личность как субъект жизненного пути // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 475–478.
4. *Брыкина Т.Н.* Сетевой принцип организации социума, науки, образования. URL: <http://www.science-education.ru/9-38>.
5. *Василевская Е.В.* Сетевая школа методиста: новые возможности развития компетенций и обмена опытом // Журнал руководителя управления образованием. 2013. № 6. С. 61–65.
6. *McConnell, D., V. Lally and S. Banks.* Theory and Design of Distributed Networked Learning Communities. Networked Learning Conference (2004). URL: http://www.networked-learningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/symposia/symposium11/mcconnell_et_al.htm.
7. *Корнели Д., Данофф Ч.* Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности. URL: <http://www.connectedlearning.ru/home/ravnogogika/1st-paper>.
8. *Федорова М.А.* Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004.
9. *Невзорov М.Н.* О «человекообразном» образовании в условиях массовой школы // Тенденции развития человекообразного образования в условиях становления сетевого общества: методология, технология, практика: материалы общероссийской науч.-практ. конф. Владивосток, 2013. С. 5–18.
10. *Косолапова Ю.В.* К вопросу о специфике процесса обновления профессиональной деятельности педагога // Образование и общество. 2014. № 1 (84). С. 11–15.
11. *Краевский В.В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.
12. *Косолапова Ю.В.* К вопросу о специфике процесса обновления...
13. *Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. СПб., 2010.
14. *Ковалева Т.М., Жилина М.Ю.* Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. Вып. 1 (43). С. 84–91.
15. *Слободчиков В.И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. Вып. 1 (43). С. 5–14.
16. *Поляков А.Ф.* Проблема понятийной триады «форма – содержание – смысл» // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 3. С. 80.

Bibliography

1. *Kosolapova, Yu.V.* Substantiation the concept of “updating professional activity of educator.” URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2206.htm>. (rus)
2. *Abulkhanova, K.A.,* 2000. Rubinshteyn’s category of the subject and its various methodological values. In: Brushlinsky, A.V., M.I. Volovikova and V.N. Druzhinin (Ed.). The problem of the subject in psychological science (pp. 13–26). Moscow. (rus)
3. *Afanasyeva, A.N.,* 2013. Personality as a subject vital way. The young scientist, 10: 475–478. (rus)
4. *Brykina, T.N.* Network organizing principle of society, science and education. URL: <http://www.science-education.ru/9-38>. (rus)
5. *Vasilevskaya, E.V.,* 2013. Network Methodist school, new opportunities for the development of competences and the exchange of experiences. Journal of Head of management education, 6: 61–65. (rus)
6. *McConnell, D., V. Lally and S. Banks.* Theory and Design of Distributed Networked Learning Communities. Networked Learning Conference (2004). URL: http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/symposia/symposium11/mcconnell_et_al.htm.
7. *Corneli, J. and Ch.J. Danoff.* Paragogy: Synergizing individual and organizational learning. URL: <http://www.connectedlearning.ru/home/ravnogogika/1st-paper>. (rus)
8. *Fedorova, M.A.,* 2004. Pedagogical synergetics as a basis for modeling and implementation activity of the teacher of high school: PhD Dis. Stavropol. (rus)
9. *Nevzorov, M.N.,* 2013. On the human-sizedness education in the regular school. In: Trends in human-sizedness education in the conditions of the network society: methodology, technology, practice: proceedings of the All-Russian

- scientific-practical. Conf. (pp. 5–18). Vladivostok. (rus)
10. *Kosolapova, Yu.V.*, 2014. To a question about the specifics of the update process professional educator. *Education and Society*, 1 (84): 11–15. (rus)
11. *Kraevsky, V.V.*, 2001. *Methodology of pedagogy: a manual for teachers and researchers*. Cheboksary. (rus)
12. *Kosolapova, Yu.V.* To a question about the specifics of the update process...
13. *Kasitsina, N.V., N.N. Mikhailova and S.M. Yusfin*, 2010. Four tactics of pedagogics support. Effective ways of interaction between teacher and student. St. Petersburg. (rus)
14. *Kovaleva, T.M. and M.Yu. Zhilina*, 2010. Environment and event: a didactic tutor support. Eventfulness in educational and pedagogical activities, 1 (43): 84–91. (rus)
15. *Slobodchikov, V.I.*, 2010. Co-existential educational community – the source of development and the subject of education. Eventfulness in educational and pedagogical activities, 1 (43): 5–14. (rus)
16. *Polyakov, A.F.*, 2010. The problem of conceptual triad “form – content – meaning”. *Bulletin of Tomsk State University*, 3: 80. (rus)

© Косолапова Ю.В., 2014

© Невзоров М.Н., 2014

УДК 378+338.4

Научные институты как субъекты инновационной деятельности в национальной и глобальной экономике: социокультурные аспекты функционирования

Малахова Н.Н.

Ключевые слова: *инновации, инновационная деятельность, фундаментальные исследования, наука, транснациональные корпорации.*

Современный этап развития капиталистической экономики неразрывно связан и в сознании общества, и в действительности с производством инновационных товаров и технологий, выступающих в качестве основного двигателя экономического роста. Выделяя в качестве основной характеристики современной экономики фундаментальную зависимость темпов ее развития от скорости распространения инновационных изменений, некоторые исследователи определяют ее как инновационную экономику [1].

В свою очередь, в специфике создания инновационных продуктов и технологий сегодня наглядно проявляется тенденция объединения в них социально востребованных текущим моментом науки и технологии. Осознание зависимости качества и успешности инновационной деятельности от результатов научных исследований привело к тому, что именно научное знание объявляется сегодня источником инновационного развития экономики [2].

Тесная связь науки с экономикой, эффект от которой наиболее наглядно проявился со второй половины 1960-х гг. и послужил причиной переориентации научно-исследовательских разработок на решение практических запросов и вызовов экономики, трансформирует научные институты, отно-

шение к ним общества и государства как на локальном, так и на глобальном уровне и порождает как для науки, так и для общества в целом ряд последствий, которые трудно оценить позитивно.

Можно выделить два аспекта этой трансформации. Первый связан с качественными изменениями научных институтов под воздействием рыночных механизмов. С одной стороны, как показывает опыт западных стран, рынок служит мощным фактором развития науки [3]. С другой стороны, принципы, цели, мотивы организации научных исследований и инновационного предпринимательства не просто не совпадают, а зачастую противоречат друг другу. Целью научных исследований традиционно был бескомпромиссный поиск истины, а материальные ресурсы служили в качестве инструмента, обеспечивающего поиск этой истины. Целью инновационной деятельности, согласно Й. Шумпетеру, является получение конкурентных преимуществ и увеличение прибыли (в том числе и за счет утилитарного использования полученных научных знаний), что делает инструментом саму научную истину. В качестве побудительного мотива деятельности ученого выступает его любознательность, а побудительным мотивом предпринимателя, осуществляющего инновационную деятельность, является мотив конкурентоспособности.

Значительно различаются, по мнению Х. Шютце, и критерии производства знаний в науке и промышленности. В то время как основными критериями научного знания выступают научная ценность, наличие дисциплинарности в производстве знания, ориентация на научный интерес, производство дедуктивного или аналитического знания и создание интеллектуальной стоимости, для промышленности на первое место выходит ориентация на потребителя, промышленная применимость, реализация экономической стоимости, подчинение графику, целевая ориентация, производство индуктивного или синтетического знания [4].

Совмещение принципов научной и предпринимательской деятельности (вынужденное и неизбежное в процессе создания инноваций, наряду с доминированием в общественном сознании ценностей прагматизма и утилитаризма, в том числе и по отношению к научному знанию) в современных условиях приводит к перенесению целей и принципов организации предпринимательской деятельности на научную деятельность и подчинение ее коммерческим интересам до такой степени, что в некоторых исследованиях наука уже объявляется видом экономической деятельности («...научно обоснованная классификация науки как вида экономической деятельности...» [5]) или отраслью экономики [6].

Действие рыночных механизмов трансформирует цели, мотивы и ценности ученых, а также меняет направление их деятельности. Целью познания становится получение знания, имеющего экономическую ценность, т.е. предоставляющего возможность скорейшего его практического использования с целью повышения эффективности производства или увеличения прибыли бла-

годаря созданию и распространению инновационного продукта.

Предмет исследования и направления научных поисков также формируются под влиянием экономических интересов потенциальных спонсоров, заказчиков исследований, которые заинтересованы оплачивать только те исследования, которые позволяют получить быструю прибыль от своих вложений. Так, по данным экспертов, 60% источников инноваций обусловлены развитием рынка, т.е. определяются заказчиком [7]. Таким образом, происходит подчинение науки производству и подмена научного поиска заказами промышленников. Это ярко иллюстрируется высказыванием Г. Чесбро: «По мере того как правительственное финансирование фундаментальных научных исследований в большинстве научных направлений фактически снижается, профессорско-преподавательский состав все активнее учится отыскивать поддержку своим исследованиям в промышленности. Благодаря этому они теперь гораздо лучше, чем ранее, разбираются в запросах и проблемах отраслей. Поэтому их будущие исследовательские аспекты более точно отражают важнейшие задачи, с которыми сталкиваются промышленники» [8].

Второй аспект рассматриваемой проблемы взаимодействия научных и предпринимательских структур связан с формированием и функционированием глобальной науки, которая в условиях глобального рынка становится его частью [9], а значит, оказывается включенной в сферу влияния субъектов мировых рыночных отношений. С одной стороны, процессы глобализации и интернационализации научного знания объективно обусловлены всеобщностью научного знания и технологических принципов. С другой стороны, глобали-

зационные процессы XX в., стимулируемые в первую очередь экономическими интересами, привели к интернационализации хозяйственной жизни, что, в свою очередь, определило интернационализацию инновационных процессов и, соответственно, научной деятельности как одного из основных факторов осуществления инновационной деятельности. Так, происходит кооперация различных стран через объединение ресурсов, международный трансфер технологий, создание мировой научно-инновационной инфраструктуры и т.п.

На глобальном уровне основными субъектами рыночных отношений и основным двигателем развития глобальной экономики являются транснациональные корпорации (ТНК). Они не только формируют спрос на инновационный продукт, но и способны нести расходы на его разработку. В 1990-х гг. ТНК обеспечивали 80% частных расходов всего мира на исследования и разработки [10]. Корпорациям же принадлежит решающая роль в интернационализации научных исследований и конструкторских разработок.

С деятельностью ТНК связаны основные тренды в развитии мировой инновационной системы, оказывающие влияние на развитие науки и функционирование научных институтов. Первый тренд связан со стремлением ТНК сделать создание инновационных технологий неотъемлемой частью своих бизнес-процессов, для чего ТНК включают научные центры и лаборатории в свою организационную структуру. Кроме этого, ТНК все чаще вовлекают в свою инновационную деятельность традиционные исследовательские структуры – университеты, академические и отраслевые НИИ, тем самым делая и их исследования частью своей научно-технической политики. В результате в мире увели-

чивается количество научных институтов, принадлежащих производственным корпорациям, находящихся как внутри крупных компаний, так и под их прямым управлением и обслуживающих, таким образом, интересы крупного бизнеса. Второй тренд связан с первым и заключается в сокращении государственных расходов на научные исследования, осуществляемом одновременно с увеличением финансирования со стороны предпринимательского сектора [11].

Следствием этих процессов является активное вмешательство интересов бизнеса в процессы формирования и определения основных направлений научно-технической политики на уровне национальных государств, где государство постепенно уступает главенство в определении НТП бизнесу, в первую очередь крупному, а также на мировом уровне.

Как правило, возрастание объемов вмешательства корпораций в организацию научной деятельности оценивается положительно, поскольку, обладая большими финансовыми возможностями, ТНК способны выделять на ведение разработок значительные объемы средств, давая возможность государству постепенно сокращать бюджетное финансирование научной сферы. Кроме того, организуя исследования с применением технологии аутсорсинга, привлекая к ним ученых из различных стран и обеспечивая им доступ к своим технологическим программам, корпорации вольно или невольно способствуют распространению знаний и трансферу технологий, поскольку передают новейшие технологии своим предприятиям в других странах по внутрифирменным каналам, а также стимулируют обратный процесс движения знаний и технологий из филиалов в материнские компании. Однако невозможно не отметить и ряд

негативных и потенциально опасных для развития науки (особенно национальной) последствий.

ТНК прежде всего являются коммерческими организациями, заинтересованными в получении прибыли и сохранении лидирующего положения на рынке, поэтому их участие в создании новых знаний строго ограничено стремлением обеспечить конкурентоспособность своей продукции. Из этих же соображений ТНК, пользуясь своим монопольным положением на рынке, могут сознательно подтасовывать результаты исследований, а иногда просто замораживают процесс получения новых знаний [12].

Главные интересы ТНК и цели их функционирования могут идти вразрез и, как показывает мировая практика, во многих случаях действительно не совпадают с интересами и целями государства, так как интересы промышленников узкоспециализированы, нацелены на решение узкокорпоративных задач, ориентированы в первую очередь на получение собственной сиюминутной выгоды, а не на создание технологических открытий. Поскольку результаты исследований становятся в этом случае инструментом достижения интересов отдельных социальных групп, они могут не отражать интересы всего общества в целом. Результаты проводимых для ТНК и в рамках ТНК научных исследований уже не могут выступать в качестве общественного блага, так как их общедоступность лишит ТНК конкурентных преимуществ. Между тем общедоступность научных знаний является главным принципом научной этики, и его нарушение ведет к нарушению процесса саморазвития научного мира.

Корпорации, равно как и промышленные предприятия меньшего масштаба, не заинтересованы в финансировании и

проведении фундаментальных научных исследований. Хотя, как показывает опыт, применение знаний, полученных в ходе фундаментальных исследований, способствует появлению совершенно новых промышленных разработок, но на развитие и внедрение прорывных технологий может потребоваться от 15 до 25–30 лет. Питер Ф. Друкер считает, что цикл разработки инновационного продукта, основанного на новых знаниях, еще больше и составляет 50 лет [13]. История применения электричества демонстрирует, что со времени открытия этого явления до его повсеместного применения прошло двадцать шесть веков.

Людам, далеким от академической науки, каковыми, как правило, являются бизнесмены, финансирующие научные исследования, сложно оценить возможные последствия фундаментальных открытий. В условиях ускорения и повсеместного распространения технологического прогресса, приводящего к сокращению жизненного цикла инновационного товара, компании вынуждены обновлять свой ассортимент все более быстрыми темпами. Являющаяся следствием перманентной инновационной деятельности нестабильность экономической конъюнктуры порождает неопределенность в отношении перспектив развития рынков и предпочтений потребителей и многочисленные риски, связанные с принятием и внедрением новых идей, решений и технологий при выпуске новой продукции. В этих условиях промышленные предприятия не заинтересованы в увеличении риска и неопределенности, с которыми связано участие в фундаментальных исследованиях – ориентированных на долгосрочную перспективу и рискованных проектах, результаты которых отличаются высокой степенью неопределенности и

необходимостью значительных затрат на получение нового знания.

Эта незаинтересованность трансформируется в негативное отношение и низкую оценку значимости фундаментального знания в целом в сознании представителей предпринимательского сектора, в том числе и руководителей высокого ранга. Так, Питер Добсон, директор Vegbroke Science Park Оксфордского университета, заявляет: «Не стоит упускать из вида тот факт, что ряд фундаментальных исследований в Великобритании не привел к наращиванию капитала в Соединенном Королевстве. Поэтому лично я считаю, что нужно уделять больше внимания не фундаментальным, а прикладным исследованиям» [14]. Он полагает, что подобная стратегия является популярной среди промышленников.

Слабая заинтересованность в проведении фундаментальных исследований обусловлена и тем, что, как производитель, ТНК не может не принимать во внимание интересы потребителей. Более того, роль потребителя в инновационной экономике становится все более определяющей. Т. Карлтон констатирует тот факт, что «в последнее время в научных кругах говорят уже не о “тройной”, а о “четверной” или “комплексной спирали”: потребитель, он же гражданин страны, играет важную роль, обеспечивая обратную связь, взаимодействуя и оказывая влияние на направления развития новых технологий» [15].

Со своей стороны, потребитель в большей степени заинтересован в так называемых динамически непрерывных инновациях, т.е. продуктах, которые независимо от того, являются они новыми или модификациями уже существующего, не изменяют устоявшихся поведенческих паттернов потребителей при покупке и использовании. Для соз-

дания такого рода товаров не нужны фундаментальные исследования. В результате отсутствия заинтересованности в фундаментальных исследованиях со стороны как производителей, так и потребителей основной характеристикой развития науки неизбежно становится сокращение финансирования фундаментальных исследований.

Одной из особенностей ТНК является сознательное использование преимуществ международного разделения труда, а также возможностей доступа к ресурсам иностранных государств, в том числе в вопросах, касающихся использования научно-исследовательского потенциала принимающей страны. Так, одной из тенденций в осуществлении инновационных разработок ТНК является то, что компании стремятся сократить расходы на собственные НИОКР за счет увеличения объема инновационного аутсорсинга в основном в страны с более низким уровнем заработной платы в сфере науки.

С. Фулер обращает наше внимание на тот факт, что «как бы демонстративно индустрия ни поддерживала на словах “заоблачные” фундаментальные исследования, она во все большей степени стремится финансировать такие работы академиков, за которые можно заплатить меньше, чем при их проведении в собственных департаментах исследований и разработок» [16]. Между тем глобализация процессов аутсорсинга на этапе исследований и разработок инновационных продуктов приводит к постепенному усилению влияния ТНК на систему национальных исследований и образования, к подчинению научно-исследовательских институтов национальных государств интересам ТНК, что в условиях зависимости успешности развития экономики от научных исследований способствует установлению

контроля и над экономическим состоянием страны.

Высоко оцениваемое международное сотрудничество в этом случае, на наш взгляд, носит односторонний характер, поскольку обмен знаниями может быть неравноценным. Так, И. Дежина в статье «Влияет ли глобализация на научную политику в России» положительно оценивает результаты сотрудничества российских ученых с зарубежными фондами, аргументируя это тем, что для российской стороны это возможность получения новых знаний, особенно в области технологического менеджмента и коммерциализации технологий, взаимная научная экспертиза, доступ к зарубежному опыту [17]. Однако она же отмечает, что для иностранных партнеров главным привлекательным фактором кооперации являются знания и квалификация российских ученых. Можно ли считать равноценным обмен специальных научных знаний на знания о достаточно широко известных принципах технологического менеджмента, по нашему мнению, бесполезных в условиях отсутствия институтов коммерциализации результатов исследований, а также спроса на новые технологии со стороны промышленных предприятий?

Нельзя не отметить и тот факт, что, являясь транснациональными предприятиями, ТНК все же не являются наднациональными. Из 20 крупнейших ТНК в ведущих отраслях мировой промышленности – автомобильной, электронной, нефтеперерабатывающей – шесть американских, по три из Великобритании, Японии и Германии, по две из Франции, Швейцарии и Нидерландов [18]. Родной страной наибольшего количества ТНК являются США как страна местонахождения субъекта предпринимательства. А значит, в своей деятельности ТНК так или иначе действуют в интересах сво-

ей страны – будь это уплата налогов с прибыли (в том числе и от реализации инновационной продукции) в государственный бюджет или закрепление технологического превосходства, в том числе и за счет описанного выше подчинения научно-исследовательских институтов других стран своим интересам и установления контроля над экономическим состоянием этих стран.

Процессы глобализации и интернационализации научной и инновационной деятельности порождают представления об универсальности принципов и механизмов вовлечения научных институтов в инновационную деятельность, а также форм взаимодействия научных и предпринимательских структур. В рамках этих представлений делается вывод о том, что странам с низким уровнем инновационной активности необходимо следовать опыту стран с развитой инновационной экономикой, копировать институциональные формы взаимодействия науки и промышленности. Так, одним из трендов развития инновационной системы в странах Европы и США на современном этапе является сокращение государственного финансирования науки.

Профессор, почетный ректор Букингемского университета Теренс Кили считает, что государству вообще не нужно финансировать науку, аргументируя это тем, что «чем больше страна осуществляет инвестиций в НИОКР, тем меньше становятся частные инвестиции. Чем больше правительство финансирует исследования, тем меньше приток частных денег, а исследования нужны частному сектору – это и придает импульс роста» [19]. Между тем необходимо отметить, что эти процессы реализуются в развитых странах после того, как государство в течение нескольких десятилетий осуществляло финансирование науки,

а также после создания действующей экономической и правовой среды для преимущественно инновационного развития экономики и институциональной основы для эффективного взаимодействия научных и предпринимательских структур.

Следование же этой тенденции в странах с неразвитой инновационной инфраструктурой или при отсутствии эффективно работающих институтов инновационного развития (как, например, в современной России) либо разрушит науку, либо целиком подчинит ее интересам другого государства через захват иностранными фирмами наиболее развитых и перспективных сегментов промышленного производства и научно-исследовательских структур принимающей страны. Более того, недостаточность бюджетного финансирования, императив коммерциализации результатов исследований при отсутствии механизмов коммерциализации будут способствовать оттоку ученых в страны, где уже созданы все возможности для проведения исследований и осуществляется их финансирование.

В этом случае глобализация науки оказывается экономически выгодным процессом для стран с уже сформированными высокопродуктивными исследовательскими системами, получающими достаточное финансирование если не со стороны государства, то со стороны частного бизнеса, так как они выигрывают от возможности глобальной мобильности иностранных ученых, которая, в свою очередь, не только помогает этим странам удерживать мировое лидерство в разработке инновационных технологий и продуктов, но и способствует преодолению слабости собственной образовательной системы.

При этом приток высококвалифицированных ученых (как правило, лучших

ученых) обеспечивается за счет их оттока из стран рождения. Так, в списке самых цитируемых ученых мира с 1981 по 2003 г. каждый восьмой родился в развивающихся странах, но 80% из них переехали в развитые страны (большая часть в США) [20]. Все это в совокупности способствует закреплению доминирующего положения отдельно взятых стран в глобальной экономике и науке.

Таким образом, в результате активного вовлечения научных институтов в инновационную деятельность наука, выступавшая в качестве элемента глобальной культуры, теперь становится частью глобального рынка. Действие рыночных механизмов трансформирует цели, мотивы и ценности ученых, а также меняет направление их деятельности, которое задается уже не самими учеными, а заказчиками, оплачивающими исследования. Активное вмешательство интересов бизнеса в процессы формирования и определения основных направлений научно-технической политики приводит к тому, что государство постепенно уступает главенство в определении НТП бизнесу, в первую очередь транснациональным корпорациям. Доминирование интересов ТНК в научных исследованиях приводит к сокращению финансирования фундаментальных исследований, процедура аутсорсинга – к использованию интеллектуального потенциала в своих интересах и закреплению технологического превосходства одних стран над другими.

Библиография

1. *Danning, S.H.*, 1994. The globalization of business: The Challenge of 1990. L.; N.Y.
2. *Сосунова Л.А., Серпер Е.А.* Научное знание как источник инновационного развития экономики // Экономические науки. 2010. № 7 (68). С. 67.
3. *Юркевич А.В.* Стратегии развития российской науки // Социология науки и технологий. 2010. Т. 1, № 1. С. 64.

4. *Тарабаева В.Б.* Инновационное развитие вузов: проблемы управления конфликтами. Белгород, 2007. С. 45.
5. *Сосунова Л.А., Серпер Е.А.* Указ. соч. С. 67.
6. *Каблов Е.Н.* Наука как отрасль экономики // Наука и жизнь. 2009. № 10. С. 6–10.
7. *Анри Ж.П.* От идеи до рынка: Семь ступеней к инновациям на малых и средних предприятиях // Инновации. 2000. № 3–4. С. 89.
8. *Чесбро Г.* Открытые инновации. М., 2007. С. 98.
9. *Нурден, Р. ван.* Глобальная мобильность: кочующая наука. URL: <http://oko-planet.su/science/scienceday/144558-globalnaya-mobilnost-kochuyuschaya-nauka.html>.
10. *Saperstein, J. and D. Rouach,* 2002. Creating Regional Wealth in the Innovation Economy: Models, Perspectives, and Best Practices. Prentice Hall: 80.
11. Инновации на стороне. URL: <http://www.sibai.ru/innovaczii-na-storone.html>.
12. *Каблов Е.Н.* Указ. соч.
13. *Друкер П.* Наука инновации // Классика HBR. Креативное мышление в бизнесе. М., 2006. С. 157.
14. *Добсон П.* Компании важнее университетов // Инновационные тренды. 2011. № 6. С. 9.
15. *Карлтон Т.* Поколение X – секретное оружие США // Инновационные тренды. 2011. № 8. С. 24.
16. *Фуллер С.* В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. 2005. Т. 2. № 2. С. 22.
17. *Дежина И.* Влияет ли глобализация на научную политику в России // Форсайт. 2008. № 4 (8). С. 45.
18. *Saperstein, J. and D. Rouach.* Op. cit.: 80.
19. *Кили Т.* Говорят, что наука – это общественное благо, и она должна быть доступна всем. Это ложная модель. URL: http://slon.ru/russia/govoryat_chno_nauka_eto_obshhestvennoe_bлаго_i_on-412190.xhtml.
20. *Нурден, Р. ван.* Указ. соч.
2. *Sosunova, L.A. and E.A. Serper,* 2010. Scientific knowledge as a source of innovative economic development. Economics, 7 (68): 67. (rus)
3. *Yurkevitch, A.V.,* 2010. Strategy for the Development of Russian science. Sociology of Science and Technology, 1 (1): 64. (rus)
4. *Tarabaeva, V.B.,* 2007. Innovative development of universities: the problem of conflict management. Belgorod: 45. (rus)
5. *Sosunova, L.A. and E.A. Serper.* Op. cit.: 67.
6. *Kablov, E.N.,* 2009. Science as a branch of economics. Science and Life, 10: 6–10. (rus)
7. *Henri, J.P.,* 2000. From idea to market: Seven steps to innovation in small and medium-sized enterprises. Innovations, 3–4. S. 89. (rus)
8. *Chesbrough, H.,* 2007. Open Innovation. Moscow: 98. (rus)
9. *Noorden, R. Van.* Global mobility: Science on the move. URL: <http://oko-planet.su/science/scienceday/144558-globalnaya-mobilnost-kochuyuschaya-nauka.html>. (rus)
10. *Saperstein, J. and D. Rouach,* 2002. Creating Regional Wealth in the Innovation Economy: Models, Perspectives, and Best Practices. Prentice Hall: 80.
11. Innovations on the side. URL: <http://www.sibai.ru/innovaczii-na-storone.html>. (rus)
12. *Kablov, E.N.* Op. cit.
13. *Drucker, P.,* 2006. Innovation Science. In: Classic HBR. Creative thinking in business. Moscow: 157. (rus)
14. *Dobson, P.,* 2011. Companies important universities. Innovative trends, 6: 9. (rus)
15. *Carlton, T.,* 2011. Generation X – the secret weapon of the US. Innovative trends, 8: 24. (rus)
16. *Fuller, S.,* 2005. What makes universities unique? Updating the ideal for an entrepreneurial age. Questions of Education, 2 (2): 22. (rus)
17. *Dezhina, I.,* 2008. Does globalization on science policy in Russia. Forsyth, 4 (8): 45. (rus)
18. *Saperstein, J. and D. Rouach.* Op. cit.: 80.
19. *Kealey, T.* They say that science – this is a public good and should be accessible to all. It is a false model. URL: http://slon.ru/russia/govoryat_chno_nauka_eto_obshhestvennoe_bлаго_i_on-412190.xhtml. (rus)
20. *Noorden, R. Van.* Op. cit.

Bibliography

1. *Danning, S.H.,* 1994. The globalization of business: The Challenge of 1990. L.; N.Y.

УДК 37.018:001.895+378.046.4

Сетевой потенциал как антропологический ресурс построения практики инновационного образования

Мольков А.С.

Ключевые слова: *сетевой потенциал, сетевое проектирование, сетевая организация, инновационное образование, проектно-сетевой институт инновационного образования.*

В современной культурно-исторической ситуации отечественное образование должно нести в себе мощный потенциал развития личности и общества в целом, формируя неисчерпаемые ресурсы их жизнестойкости и жизнеспособности. Раскрытие человеческого потенциала через освоение культуры проектной и инновационной деятельности предполагает переосмысление условий, механизмов и модельных представлений о профессиональном развитии педагогов в системе дополнительного профессионального образования, ориентированной на формирование «новых поколений профессионалов», способных двигать общественный прогресс [1].

С переходом к инновационной экономике, основанной на обороте знаний, традиционное дополнительное профессиональное образование столкнулось с проблемами, локализация которых может быть описана следующим образом.

Первая проблема связана с высокой «обратимостью» теоретических и практических (образовательных) знаний как необходимых и востребованных ресурсов в условиях введения ФГОС нового поколения. Решение данной проблемы предполагает «выход» педагога в проектную логику и умение создавать прецеденты новых практик, технологий построения системы практикоориентированного знания и механизмов про-

фессионального развития педагогов, способных создавать системно-сетевые организации инновационной деятельности педагогов на разных уровнях.

Вторая проблема связана с тем, что в условиях новой информационно-образовательной среды наблюдается трансформация нормативной структуры инновационной деятельности, происходит «размывание» ее предмета, превращая систему информационных связей в основную и практически универсальный ресурс. Решение второй проблемы предполагает разработку условий для овладения педагогами целостным знанием, их умение входить в существующие и строить профессиональные общности нового типа, в том числе основанные на сетевом принципе взаимодействия, субъективироваться в них и вырабатывать собственную позицию.

Третья проблема заключается в совершенствовании социальной практики и развитии у педагогов прикладных умений кооперироваться и управлять темпом и содержанием собственного профессионального развития и саморазвития. В этом контексте для системы профессионального образования актуализируется концепция обучающейся и самообучающейся организации, что приводит к необходимости непрерывного обучения, постоянной переподготовки и переквалификации педагогических и руководящих кадров.

Обращение к проблемам дополнительного профессионального образования и сущности его образовательной деятельности продиктовано изменениями социокультурной и экономической ситуации в России, которые, в свою очередь, и вызвали трансформацию представлений о целях и функциях образования взрослых обучающихся. В калейдоскопе образовательных ситуаций (неоднородность, неоднозначность, разнообразие и противоречивое толкование статуса и места системы дополнительного профессионального образования) постдипломное образование педагогов, отражающее в своем генезисе три стадии институционализации: институты усовершенствования учителей и методические центры – повышение квалификации и переподготовка кадров – института развития образования, – определяется нами как особое пространство сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов, интеркоммуникационный узел, образовательный универсум взрослых обучающихся, которого прежде не существовало.

Мировоззренческая определенность обозначенных проблем с наметками их решения открывает для нас пространство инновационных разработок и определяет общую стратегию развития профессионального образования, способного стать важнейшей гуманитарной практикой выявления, развития и реализации человеческого потенциала – как неисчерпаемого ресурса инновационных преобразований в обществе. В условиях становления российской экономики как инновационной развитие образования должно проектироваться в логике решения задач выращивания субъектов инновационной деятельности. Именно через процесс формирования инновационного поведения педагогов на базе новейших образова-

тельных проектно-сетевых технологий возможно осуществить переход от производства товаров и услуг (связанных с затратами невозможных ресурсов) к производству нематериальных – человеческих ресурсов. По меткому замечанию Ю.В. Громыко, «единственный путь, каким можно сегодняшнего молодого человека включить в современный социум, – это сделать социум предметом его проектного преобразования» [2].

По убеждению В.И. Слободчикова, именно человеческий потенциал в настоящее время действительно является нематериальным ресурсом для различных вводов социальной и гуманитарной практики, включающим и личностные ресурсы, и профессионально-деятельностные, и научно-методические, и организационно управленческие, и многие другие ресурсы. Современная система образования должна не только быть направленной на освоение и воспроизводство определенных культурных образцов, но и формировать контур перспективных духовно-осмысленных моделей современной жизни детей и взрослых [3].

Категория «потенциал» в современной науке достаточно хорошо исследована и имеет множество измерений раскрытия своего смысла. Для выведения понятия «сетевой потенциал» нами был проведен историко-селективный анализ данной категории, позволивший отобрать актуальные для исследуемого явления смыслы и значения. Слово «потенциал» латинского происхождения и дословно имеет несколько значений: возможность, сила, мощь, источник, – что позволило на протяжении развития науки достаточно разнообразно использовать данное понятие.

Наибольшую историю изучения категория имеет в философии. Еще в Античности Аристотель делил бытие на

«потенциальное» и «актуальное», а процесс развития всего живого, в том числе и человека, представлял как переход от первого ко второму. Современные энциклопедические представления о потенциале заключаются в способности живого или неживого быть не тем, чем оно является, осуществляя тем самым движение или процесс. В естественных науках понятие потенциала связано со степенью возможного осуществления определенного действия или функции. Заметное место понятие «потенциал» занимает в физике, обозначая возможность тела или системы тел совершать определенную работу.

Акцент на некоей полезной величине, которую можно вычислить и измерить, перешел и в «социальную физику» – социологию. В системе наук о человеке и обществе понятие «потенциал» заняло ключевое место, обозначая возможности отдельного человека, обществ различного типа и вида, отдельного государства и их объединений в определенной области или направлении. Во второй половине XX в. на фоне стабилизации гуманитарной ситуации в мире стало активно разрабатываться понятие «человеческий потенциал», в интерпретации которого стали различаться два направления. Одно из них вслед за задачами социально-экономических наук в логике физических представлений наполняло понятие «человеческий потенциал» утилитарными, полезными и «прикладными» к той системе, в которой разворачивается деятельность человека, смыслами ресурса, резерва, капитала. Другое направление, основываясь на антропологических принципах и гуманистических ценностях, определяло «человеческий потенциал» как совокупность возможностей и готовностей человека быть другим, возможным по отношению к себе самому, актуальному,

включающую среди прочего возможность и готовность к образованию, саморазвитию, профессиональному росту, переквалификации.

В рамках антропологического подхода развиваются наиболее актуальные представления о человеческом потенциале и в современной психологии и педагогике. В зарубежной психологии необходимо отметить теорию самоактуализации выдающегося представителя гуманистической психологии А. Маслоу, в отечественной психолого-педагогической науке – исследования В.И. Слободчикова, развивающего антропологическую парадигму отечественного образования.

Представляя элементную базу структуры деятельности как антропологическую категорию, В.И. Слободчиков показал сопряжение и организацию пары элементов в этой структуре – ресурс и потенциал: «...ресурс как источник возможного действия или совокупность различных источников деятельности, а потенциал – структурированный ресурс определенной мощности или воплощенный принцип организации ресурсов» [4].

Для нашего исследования, связанного с сетевым проектированием инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования, недостаточно иметь интерпретацию только данных элементов, более важным и существенным является построение инновационной практики сетевого образования с опорой на полную (нормативную) структуру деятельности в контексте антропологической парадигмы, разработанную В.И. Слободчиковым [5]. Говоря о «человеке возможном», о формировании инновационного типа его поведения, мы делаем акцент на человеческих ресурсах потому, что подготовка профессионала, по большому счету, – это не только и не столько

привитие специальных навыков и умений, сколько выращивание способности по-человечески этими навыками распорядиться. Педагог-профессионал – тот, кто умеет не только качественно и эффективно решать поставленные перед ним задачи, но и ставить их перед собой, кто способен непрерывно развиваться средствами своей профессии, внутри своей профессии – и тем самым развивать данную профессию, «изнутри» раздвигая ее рамки.

В контексте такого понимания вопрос о дополнительном профессиональном образовании – это вопрос о дополнительных антропологических образовательных ресурсах, создающих условия для полноценного профессионального развития педагога и инновационного развития данной системы, развитие которых обычная (традиционная) школа или вуз в принципе не могут обеспечить самостоятельно и в одиночку. Причем это такое дополнение (восполнение), которое кардинально меняет саму суть и наши традиционные представления о полноценном проектно-сетевом образовании взрослых.

Именно в логике антропологического подхода и проектно-преобразующей парадигмы нами выстраивается понятие «сетевой потенциал» – одно из наименее разработанных в современном сетевом образовании и находящееся в стадии накопления представлений.

В обозначенном контексте сущность сетевого потенциала была отделена от его понимания в социально-утилитарных теориях и экономической теории деятельности, а его содержание определено как возможность совершения практического действия в условиях сетевой соорганизации субъектов инновационного образования. В качестве ключевой характеристики было отмечено, что если реализация потенциала

в случае осуществления работы в физических динамических системах всегда ведет к уменьшению его мощности, то использование сетевого потенциала как антропологического ресурса, наоборот, ведет не к уменьшению, а к развитию субъекта действия, обогащению его продуктивности и результативности.

Исследование особенностей сетевого потенциала как антропологического ресурса построения практики инновационного образования проводилось в рамках деятельности федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования», созданной на базе Нижегородского института развития образования (НИРО) согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 10.04.2012 № 273 «О статусе федеральной инновационной площадки».

Целью Проектно-сетевого института инновационного образования является создание в русле проектно-преобразующей парадигмы и на основе технологии сетевого проектирования нового типа сетевой образовательной институции, представляющей собой высшую форму соорганизации субъектов инновационной деятельности в региональной системе образования.

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.06.2009 № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» была определена конкретная форма организации сетевого взаимодействия инновационных образовательных учреждений (элементарных единиц сети) – инновационная площадка как форма осуществления и диссеминации системных инноваций в региональной системе образования.

Основными формами сетевого сотрудничества, в которых осуществляет-

ся процесс создания и развития инновационной инфраструктуры в системе регионального образования, являются: 1) совместная разработка комплексных проектов и программ инновационного развития, в ходе которых НИРО осуществляет научное консультирование и руководство (очное и дистантное); 2) методологические семинары (в том числе в виде Интернет-конференции с использованием компьютерных средств связи); создание «служб развития», «коучинг-центров»; 3) психолого-педагогическое консультирование; инспектирование и полипрофессиональная экспертиза результатов и образовательных продуктов инновационной деятельности; 4) культивирование новых норм инновационного развития; 5) проведение прикладных и практико-ориентированных исследований и др.

Создаваемый Проектно-сетевой институт инновационного образования как сетевое сообщество субъектов инновационного образования представляет собой локальную зону, где формируются необходимые кадровые, юридические, организационные, технические, экономические и другие условия для «выращивания» практики инновационного образования [6; 7].

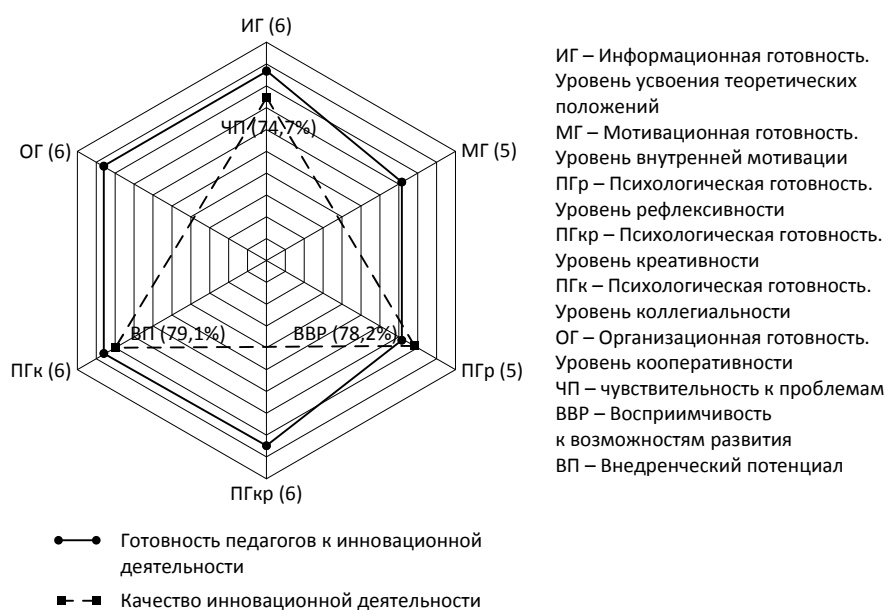
Для определения эффективности технологии соорганизации субъектов инновационной деятельности в качестве интегративного показателя нами было определено понятие «сетевой потенциал». По отношению к практике инновационного образования сетевой потенциал выступает в качестве деятельностного ресурса, который либо уже сформировался и частично вовлечен в образовательную практику, либо пока еще находится в стадии становления с перспективой последующей реализации в практической деятельности. Структурно сетевой потенциал представлен

как взаимосвязанная совокупность ряда относительно самостоятельных компонентов (субпотенциалов), например инновационно-творческого, профессионально-квалификационного, ценностно-интеллектуального и др.

В контексте нашего исследования нами была определена следующая дефиниция сетевого потенциала: совокупность возможностей построения практики инновационного образования, включающая два основных компонента – готовность педагогов к инновационной деятельности и качество инновационной деятельности образовательного учреждения – инновационной площадки сети и участника Проектно-сетевого института инновационного образования (рисунок). Структурно сетевой потенциал представляет собой совокупность результирующих показателей его основных компонентов.

В качестве первой составляющей выступают показатели уровней готовности педагогов к инновационной деятельности после измерения, вторая составляющая представлена результатами средних значений показателей качества инновационной деятельности образовательных учреждений – участников сети после проведения измерения.

Оценка готовности педагогов к инновационной деятельности согласно методике А.В. Растянникова, С.Ю. Степанова и Д.В. Ушакова включала в себя такие показатели, как информационная готовность (уровень усвоения теоретических положений); мотивационная готовность (уровень внутренней мотивации); психологическая готовность (уровень рефлексивности, уровень креативности, уровень коллегиальности); организационная готовность (уровень кооперативности). Оценка качества инновационной деятельности по методикам В.С. Лазарева и Б.П. Мартиросяна включала в себя



Обобщенные показатели сетевого потенциала

следующие показатели: «чувствительность к проблемам», «восприимчивость к возможностям развития», «внедренческий потенциал».

Содержание показателей компонентов определяется комплексно: наличие совместно разрабатываемых и реализуемых инновационных проектов и образовательных программ; совместное формирование и издание тематических комплексов по различным аспектам инновационной деятельности, которые являются интеллектуальными продуктами, значимыми для практиков других регионов; совместная организация семинаров, консультационных услуг по стратегиям инновационного развития учреждений в рамках распространения и диссеминации инновационного педагогического опыта; наличие общего Интернет-сайта сети в качестве электронной оболочки инструментально-образовательного мета-знания; создание проектных команд школ; активное использование интерактивных форм взаимодействия в сетевом профессиональном сообществе, участие

в конференциях, профессиональных конкурсах и др.

Безусловно, конкретизация и оптимизация структуры самого сетевого потенциала в части основных компонентов и особенно субпотенциалов, а также содержания их показателей определяют перспективы дальнейшего исследования.

Библиография

1. Инновационная Россия 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) (проект). М., 2010.
2. Громыко Ю.В. Проектное мышление. М., 2000. С. 28.
3. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.
4. Слободчиков В.И. Указ. соч. С. 54.
5. Слободчиков В.И. Указ. соч. С. 48–57.
6. Игнатьева Г.А. Анализ результатов и эффектов инновационной деятельности ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» // Инициативы XXI. 2014. № 1. С. 20–23.
7. Игнатьева Г.А., Матукина А.Н., Крайникова М.Н. Социальные эффекты проектно-сетевого института инновационного образования как прообразы новой общественной практики // Интеграция образования. 2014. № 3. С. 12–18.

Bibliography

1. Innovative Russia 2020 (Strategy of innovative development of the Russian Federation for the period up to 2020) (draft), 2010. Moscow. (rus)
2. *Gromyko, Yu. V.*, 2000. Design thinking. Moscow: 28. (rus)
3. *Slobodchikov, V.I.*, 2009. Anthropological perspective of national education. Ekaterinburg. (rus)
4. *Slobodchikov, V.I.* Op. cit.: 54.
5. *Slobodchikov, V.I.* Op. cit.: 48–57.
6. *Ignatyeva, G.A.*, 2014. Analysis of the results and effects of innovation activities Federal innovative platform “Design Institute network of innovative education.” Initiatives XXI, 1: 20–23. (rus)
7. *Ignatyeva, G.A., A.N. Matukina and M.N. Kraynikova*, 2014. Social effects of project-network institute of innovating education as a prototype of a new social practice/ Integration of education, 3: 12–18. (rus)

© Мольков А.С., 2014

УДК 371:001.895+338

Критерии эффективности управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации

Протопопова В.А.

Ключевые слова: *инновационный образовательный кластер, потребительская кооперация, критерии эффективности управления.*

В настоящее время основными задачами развития образовательной деятельности в сфере потребительской кооперации выступают повышение качества образования и конкурентоспособности образовательных организаций, интенсификация социального партнерства университетов, институтов, колледжей с организациями потребительской кооперации, интеграция научной и практической деятельности в сфере потребительской кооперации. Такое взаимодействие субъектов потребительской кооперации может стать предпосылкой для формирования инновационных образовательных кластеров.

В то же время сдерживающими факторами для формирования и развития инновационных образовательных кластеров в условиях потребительской кооперации являются: низкое качество управления образовательными системами в условиях комплексирования их ресурсов, слабый уровень развития территориальных кооперационных образовательных структур, недостаточная эффективность управленческих решений по территориальному развитию образования. Эффективно управлять указанными рисками можно в случае обоснования и учета критериев эффективности кластерного управления развитием образовательной деятельности в условиях потребительской кооперации.

Основоположниками кластерного подхода являются ученые А. Маршалл (его идея «индустриального района» и экономики агломераций) [1] и Й. Шумпетер (его выводы об инновации, способствующей экономическому росту внутри региональных агломераций) [2]. Сам термин «кластер» был введен американским экономистом М. Портером в 1990 г. в рамках его концепции ромба национальных конкурентных преимуществ. Поскольку кластерный подход, предложенный М. Портером, расширил традиционный отраслевой подход путем анализа отрасли в долгосрочной перспективе, в условиях конкретного региона на основе взаимодополняемости отраслей, он получил большое распространение в трудах многих ученых.

Л. Янг под кластерами понимает группы небольших частных компаний, расположенных рядом и вблизи крупных университетов [3]. В. Прайс трактует кластер как способ использования преимущества отраслевого расположения организаций и эффективного регионального управления, предполагающий тесное взаимодействие между государством и бизнесом [4]. К. Кетелс считает, что кластер представляет собой объединение, структуру которого составляют предприятия взаимосвязанных отраслей промышленности, государственные органы власти, образовательные учреждения, финансовые и

общественные организации [5]. Исходя из анализа представленных позиций, мы пришли к выводу о том, что большинство зарубежных исследователей кластеров выделяют такие их сущностные характеристики, как территориальная близость, взаимодействие, сотрудничество, наличие «ядра», сетизация, интеграция.

В трудах отечественных ученых, к примеру М. Афанасьева и Л. Мясниковой, кластер трактуется как сеть независимых производств, сервисных фирм [6]. М. Войнаренко под кластером понимает объединение, характеризующееся сильными взаимосвязями между его участниками, внутренней кооперацией и конкуренцией, ориентацией на рыночный спрос [7]. По мнению С.Р. Древинга, экономический кластер можно определить как мезоэкономическую сетевую структуру, основанную на сочетании вертикальной и горизонтальной, региональной и межрегиональной национальной интеграции юридически независимых предприятий различных технологически связанных отраслей под руководством совета представителей этих предприятий с участием региональной власти и общественности [8]. А. Мигранян полагает, что кластер – это сосредоточение наиболее эффективных видов экономической деятельности, которые осуществляют успешно конкурирующие фирмы, обеспечивая конкурентные позиции на отраслевом, национальном и мировом рынках [9]. Е. Монастырский интерпретирует кластер как формирование на базе центра генерации научных знаний системы подготовки высококвалифицированных специалистов, выпускающих продукцию с долгосрочными конкурентными преимуществами [10]. Таким образом, в настоящее время существует множество подходов к трактовке кластеров, и такое многообразие обусловлено различными

основаниями, используемыми учеными для формулирования определений феномена.

Суть проведенного нами теоретического исследования заключалась в обосновании комплекса критериев эффективности управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации. В контексте нашего исследования под кластером понимается общность территориально близких организаций, интегрированных на основе единой цели, дополнительной ресурсами, социального партнерства вокруг основной, центральной организации, выполняющей функцию «ядра кластера».

При проектировании модели управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации необходимо учесть: целостность производственного процесса (сущностная характеристика, обуславливающая целевой компонент модели кластерного подхода к управлению); территориальную локализацию (административный компонент); инновационную преемственность (инновационный компонент); социальное партнерство (организационный компонент); единое информационное пространство (аналитический компонент); наличие правового поля взаимодействия участников кластера (правовой компонент); концептуальную целостность, «идеологию» взаимодействия участников кластерного образования (концептуальный компонент).

Оптимальная территориальная локализация образовательных кластеров обеспечит мультипликативность системы потребительской кооперации. Критериями и показателями сформированности данного компонента выступают оптимальность кластерных образований (наличие потенциальных кластеров в

районах города; определение потенциальных конкурентоспособных кластеров на основе анализа конкурентоспособности входящих в кластер образовательных организаций; наличие параметров, по которым те или иные образовательные организации могут быть отнесены к ядру кластера); эффективное структурирование (наличие ядра кластера; наличие тесных, необходимых связей образовательных организаций кластера с производственными, финансовыми институтами, научно-исследовательскими организациями); степень кристаллизации образовательных кластеров (работа по выявлению сильных и слабых сторон кластеров; методическое обеспечение эффективного функционирования и развития кластера). Таким образом, инициируется административный компонент модели кластерного управления инновационной образовательной деятельностью в системе потребительской кооперации.

Основным критерием оценки эффективности концептуального компонента модели управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации является непротиворечивость методологических позиций участников образовательного кластера, сбалансированность теоретических подходов, культивируемых исследователями, их «парадигмальная чистота».

При этом сетевое взаимодействие внутри инновационного образовательного кластера базируется на активизации социального партнерства. Критериями и показателями оценки эффективности данного организационного компонента модели, на наш взгляд, выступают широта спектра социальных партнеров образовательного кластера (партнерство между общественными, благотворительными организациями,

государственными структурами, образовательными организациями, привлечение ресурсов общества для развития инновационного образовательного кластера системы потребительской кооперации, помощь в самоорганизации и самоуправлении кластера); создание гуманитарной, диалогичной среды внутри образовательного кластера (диалогичность, готовность организаций к сотрудничеству, приоритет гуманитарных ценностей участников кластера).

Тесное социальное партнерство внутри инновационного образовательного кластера в условиях потребительской кооперации предполагает обоснование его нормативно-правового регулирования, т.е. правовой компонент модели. Необходимо разработать локальный уровень нормативно-правовых документов по вопросам функционирования, развития, финансирования организаций, входящих в образовательный кластер, возможно, порядок формирования инновационных образовательных кластеров в системе потребительской кооперации, положение о ресурсном обеспечении сетевого взаимодействия внутри инновационного образовательного кластера, положение о кластерной конфликтной комиссии, устав управляющего совета инновационного образовательного кластера, положение о координационном совете и т.д. Критериями и показателями оценки эффективности данного компонента разработанной нами модели является наличие правовой базы деятельности образовательного кластера, полнота нормативно-правовых документов, обеспечивающих деятельность образовательного кластера.

Помимо правового компонента, важнейшим элементом модели управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации является аналитический

компонент, который обеспечивает учет результатов деятельности кластера, оперативное принятие обоснованных и целесообразных управленческих решений, доступ субъектов образовательного процесса к информации, экономию материальных и человеческих ресурсов. Критериями и показателями сформированности данного компонента являются информационное сопровождение исследовательской работы внутри кластера (наличие актуальных публикаций по теме внутрикластерных исследований; отражение результатов деятельности на сайте организаций – участников кластера); принятие управленческих решений на основе информации, полученной в ходе мониторинга деятельности участников образовательного кластера; доступ субъектов образовательного процесса к актуальной информации (экономия материальных и человеческих ресурсов, высвобождении времени; сокращение объемов работы участников кластера).

Системообразующим элементом в таком кластере будет совместная образовательная деятельность, где общими являются цели и ценности образования, задачи образовательной деятельности, общие принципы обновления содержания и технологий образования. Критериями эффективности данного компонента модели являются общие целевые ориентиры участников образовательного кластера (общие цели и ценности образования; общие задачи образовательной деятельности); преемственность стратегических установок участников кластера разного уровня образования (общие принципы обновления содержания и технологий образования; сопряжение стратегий развития участников кластера; созвучные технологии, методы, приемы достижения стратегических альтернатив); реализация полного жизненного цикла образовательных услуг

(дополнительность ресурсного обеспечения достижения стратегических задач; сбалансированность возможностей всестороннего развития личности выпускников в рамках инновационного образовательного кластера). Так, целевой компонент модели кластерного подхода к управлению инновационной образовательной деятельностью в условиях потребительской кооперации является системообразующим, определяющим стратегическое развитие кластера.

Достижение стратегических ориентиров инновационного образовательного кластера в условиях потребительской кооперации во многом связано и с инновационной активностью ее субъектов, непрерывным самообновлением, активной опытно-экспериментальной работой, преемственностью инновационных прорывов и образовательных достижений. Специфика инновационных процессов на региональном уровне раскрыта в исследованиях В.Н. Аверкина, В.Ф. Бут, Н.Д. Малахова, Н.Я. Стрельцовой. Управленческие функции инновационного педагогического процесса исследованы Ю.В. Васильевым, М.В. Клариним, В.П. Симоновым, В.А. Слостениным, В.К. Шаповаловым, Е.Н. Шияновым.

Анализ работ ученых позволил прийти к выводам о необходимости разработки учебно-методического обеспечения и исследовательской деятельности внутри образовательных кластеров, диагностического инструментария оценки и критериев эффективности деятельности кластера, системы мониторинга, оценивающего различные аспекты образовательного процесса. Так актуализируется инновационный компонент модели управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации, критериями и показателями сформированности которого являются инновационная ак-

тивность участников кластера; влияние изменений, полученных в результате внедрения кластерного подхода, на качество образования (степень вовлеченности субъектов образовательного процесса в исследования; повышение уровня квалификации педагогических и руководящих работников колледжа, стажировка выпускников); влияние изменений, полученных в результате инновационного кластерного подхода, на рост профессиональных компетенций и конкурентоспособность выпускников (осуществление постоянного взаимодействия с предприятиями и организациями, местными администрациями региона в целях продвижения выпускников на рынке труда).

Инновационные образовательные кластеры являются ассоциативной формой структурного объединения учреждений сферы потребительской кооперации, углубляющей связи образовательных организаций с производством, властью, бизнесом, создающей дополнительные возможности для расширения и повышения качества образования, расширяющей горизонтальную и вертикальную мобильность выпускников в будущем. На основе компонентного состава модели управления инновационным образовательным кластером нами были обоснованы критерии и показатели эффективности управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации.

Библиография

1. *Маршалл А.* Принципы политической экономики. М.: Прогресс, 1983.
2. *Шумпетер Й.* Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М., 2007.
3. *Янг Л.* Технопарки и кластеры фирм. Киев, 1995.
4. *Прайс В.* Человеческое поведение: фактор в прикладной экономике // Перспективные исследования. 1999. № 2. С. 3–16.

5. *Кетелс К.* Кластерное развитие – выбор победителей или всеобщее конкурентное равенство? URL: http://www.cluster.kz/files/CHRISTIAN_KETELS_TRANSLATION.pdf.
6. *Афанасьев М., Мясникова Л.* Мировая конкуренция и кластеризация экономики // Вопросы экономики. 2005. № 4. С. 80.
7. *Войнарченко М.П.* Кластерные модели объединения предприятий в Украине // Экономическое возрождение России. 2007. № 4 (14). С. 68–82.
8. *Древинг С.Р.* Кластерная концепция устойчивого развития экономики. СПб., 2009.
9. *Мигранян А.А.* Теоретические аспекты формирования конкурентоспособных кластеров в странах с переходной экономикой // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2002. № 3. С. 30–34.
10. *Монастырский Е.А.* Методические подходы к оцениванию эффективности деятельности инфраструктуры инновационной системы // Инновации. 2009. № 6. С. 75–81.

Bibliography

1. *Marshall, A.,* 1983. Principles of political economy. Moscow. (rus)
2. *Schumpeter, J.,* 2007. The theory of economic development. Capitalism, socialism and democracy. Moscow. (rus)
3. *Young, L.,* 1995. industrial Parks and clusters of firms. Kiev. (rus)
4. *Price, W.,* 1999. Human behavior: a factor in applied Economics. Prospective studies, 2: 3–16. (rus)
5. *Ketels, C.* Cluster development is the selection of winners or universal competitive equality? URL: http://www.cluster.kz/files/CHRISTIAN_KETELS_TRANSLATION.pdf. (rus)
6. *Afanasiev, M. and L. Myasnikova,* 2005. Global competition and clustering economy. Questions of economics, 4: 80. (rus)
7. *Voynarenko, M.P.,* 2007. Cluster model associations of enterprises in Ukraine. Russia's Economic revival, 4 (14): 68–82. (rus)
8. *Dreving, S.R.,* 2009. Cluster the concept of sustainable economic development. St. Petersburg. (rus)
9. *Migranyan, A.A.,* 2002. Theoretical aspects of formation of competitive clusters in transition economies. Bulletin of Kyrgyz-Russian Slavic University, 3: 30–34. (rus)
10. *Monastyrsky, E.A.,* 2009. Methodological approaches to the assessment of the effectiveness of the innovation system infrastructure. Innovation, 6: 75–81. (rus)

УДК 37.018:001.895

Принципы гуманитарно-кластерного управления развитием современного социокультурного комплекса

Чекунова Е.А.

Ключевые слова: *социокультурный комплекс, принципы управления, гуманитарно-кластерный подход в управлении, социальное партнерство.*

Сегодня в условиях динамичности, интенсивности, глобальности социокультурных изменений целостное, сущностное обновление образования актуализирует проблему управления образовательными системами различной структуры. Анализ ведущих тенденций развития российского образования в условиях социокультурных изменений позволяет выделить специфику развития образования – ускорение темпов движения в инновационном процессе от традиционного образования, ориентирующегося на собственные корпоративные интересы, к открытой образовательной системе, ориентирующейся на образовательные потребности и ожидания различных социальных групп и, как результат, на создание социокультурных комплексов.

Современный социокультурный комплекс – это целостная социально-педагогическая система, имеющая широкие социальные связи с внешней средой и создающая условия для разностороннего развития и образования детей, молодежи, взрослых. В основу управления такой образовательной системой должны быть положены современные принципы управления.

Понятие «принцип» (от лат. *prīncipiūm* – начало, основа) – это исходные положения, вытекающие из законов и закономерностей, открытых наукой. В них отражаются общие, объективные,

устойчивые и повторяющиеся связи между явлениями, процессами, их результатами (А.А. Бодалев, В.И. Жуков, Л.Г. Лаптев, В.А. Сластенин). Следовательно, для определения принципов управления развитием современного социокультурного комплекса необходимо рассмотреть закономерности реализации гуманитарно-кластерного подхода к управлению социокультурным комплексом.

Современный социокультурный комплекс представлен в исследованиях отечественных ученых (С.М. Хачетлов, А.М. Цирульников, И.Б. Шахаева и др.) как результат сетизации, интеграции, интенсификации социального партнерства [1]. Он характеризуется территориальной, административной, правовой, научно-исследовательской разобщенностью организаций, потенциально дополняющих друг друга. Решением проблемы управления может стать рассмотрение *социокультурного комплекса как инновационного образовательного кластера* – ассоциативной формы структурного объединения в единую систему образовательных, культурных, научных, социальных и других организаций и учреждений, действующих на основе дополнительности, преемственности, мультипликативности. Управление инновационным образовательным кластером требует разработки гуманитарно-кластерной стратегии.

Эффективность кластерной стратегии управления социокультурным комплексом, по Т.И. Шамовой, предполагает конструктивное, диалогичное сотрудничество субъектов управления, управляющей и управляемой подсистем [2]. Гуманитарная стратегия управления социокультурным комплексом ориентирует руководителей на то, что в центре системы находится человек во всей его гармоничности, целостности, во всем многообразии его связей и взаимоотношений с окружающим его миром. Таким образом, актуализируется разработка принципов гуманитарно-кластерной модели управления социокультурным комплексом, которая учтет структурные особенности такой образовательной системы и обеспечит конструктивные связи ее элементов.

Суть проведенного нами теоретического исследования заключалась в обосновании принципов гуманитарно-кластерного управления развитием современного социокультурного комплекса. В контексте нашего исследования социокультурный комплекс сегодня представляет собой образовательную организацию, действующую в условиях интеграции общеобразовательной школы с организациями дополнительного, профессионального образования, с учреждениями и организациями культуры, медицины, реализующую программы дошкольного, общего школьного, дополнительного образования. То есть для социокультурного комплекса характерно взаимодействие организаций, интегрированных на основе единой цели, дополнительности ресурсов, взаимодействия и сотрудничества вокруг основной образовательной организации, выполняющей функцию ядра.

Именно такая специфика социокультурного комплекса позволяет рассматривать его структуру как кластерную.

Кластер (англ. cluster – скопление) – понятие полидисциплинарное. Интерес к кластеру впервые возник у математиков в конце 30-х гг. XX в., и его трактовали как класс родственных элементов статистической совокупности [3]. Сам же термин «кластер» был введен в 90-х гг. XX в. М. Портером, который рассматривал кластер как группу географически соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере, взаимодополняющих друг друга и характеризующихся общностью [4]. При этом функции кластера сводятся к интенсификации экономики, развитию ее конкурентоспособности, инновационной активности. На наш взгляд, особенно значимо в концепции ученого положение о мультипликативном эффекте кластера, который достигается за счет территориальной локализации, интенсификации информационного потока, дополнительности ресурсов в самом кластере.

Вслед за М. Портером кластерный подход получил распространение в трудах многих зарубежных ученых, которые выделили такие характерные особенности кластеров, как взаимодействие (В. Прайс), сотрудничество (J. Jacobs) [5], наличие ядра (S. Rosenfeld) [6]. Так кластерный подход расширил традиционный отраслевой подход путем анализа отрасли в долгосрочной перспективе в условиях конкретного региона на основе взаимодополняемости отраслей.

В трудах отечественных ученых кластер трактуется как единая система, форма социального партнерства, в основе которой лежат принципы полисферности, непрерывности, многоуровневости, дополнительности и технологичности институционального и внутрифирменного обучения (Д.В. Смирнов), как группа организаций, объединенных

общей целью в соответствующие «сгущения» (А.Ю. Уваров). В трактовке отечественных ученых начинают фигурировать такие особенности кластеров, как целевые ориентиры и кадровый потенциал кластера.

На наш взгляд, кластер – это сложный, многоаспектный феномен, в определении которого целесообразно использовать несколько оснований – и целевое, и территориальное, и ресурсное, и организационное и др.

По нашему мнению, отличительными характеристиками кластеров являются: концептуальная целостность; территориальная локализация; инновационная преемственность; социальное партнерство; сетевое взаимодействие; единое информационное пространство; наличие правового поля взаимодействия участников кластера.

Целесообразность кластерного подхода обусловила его экстраполяцию в другие сферы жизнедеятельности общества, в том числе и в образование.

Проблема кластеров в образовании исследовалась многими учеными, в трудах которых анализировались процесс их формирования, этапы развития, структурирование (Т.А. Безматерных, В.П. Бурдаков, В.А. Протопопова); кластеризация в образовательных системах различного масштаба (А.В. Байгильдиев, А.Ю. Уваров и др.); кластерный подход в профессиональном образовании (В.Т. Волов, А.Т. Завьялова, Д.В. Смирнов, Ю.Н. Юров и др.).

В.Т. Волов разработал теорию и технологию проектирования и управления образованием в России на основе системно-кластерного подхода для повышения качества дистанционного образования в вузе, которая основана на реализации принципов глобальной конвергенции топологических структур образования, фундаментальной нау-

ки и глобальной дивергенции системы управления качеством образования [7]. В нашем исследовании выводы ученого о построении топологической образовательной структуры, включающей в себя пять инвариантных составляющих (энергетический, коммуникативный, экологический, технологический и информационный кластеры), выступают как основополагающие в аспекте проектирования социокультурного комплекса как инновационной образовательной системы.

Д.В. Смирнов разработал кластерный подход, в основу которого положил ряд принципов полисферности, непрерывности, многоуровневости, дополненности, технологичности институционального и внутрифирменного обучения [9]. По нашему мнению, данный подход позволяет формировать социокультурную среду кластерообразующим учреждениям и активизирует ресурсные потенциалы институционального и внутрифирменного образования, а также обеспечивает профессиональное становление педагогов на персонифицированном образовательном маршруте, создавая условия для совершенствования и дополнения базового уровня образования, квалификации, практического опыта деятельности и компетентности.

Рассматривая образовательный кластер, Т.И. Шамова выделяет ряд его преимуществ [9]. Она отмечает, что, во-первых, образовательный кластер позволяет выявить проблемы и сильные стороны соответствующего направления в образовании. Во-вторых, кластер позволяет органам управления использовать его как конкретный инструмент для эффективного взаимодействия внутри системы, что позволяет глубже понимать проблемы образования. В-третьих, он позволяет осуществлять научно обоснованное планирование

развития региона и получать в условиях функционирования кластера информацию о состоянии дел благодаря рефлексии деятельности и ее результатов в каждом образовательном кластере. Т.И. Шатова приходит к выводу, что кластер позволяет создавать новое синергетическое качество за счет интеграции, а также практически повысить конкурентоспособность образования, обеспечивая подготовку научных и профессиональных кадров. Выводы Т.И. Шамовой о развитии социального партнерства внутри образовательного кластера ложатся в основу механизма управления социокультурным комплексом.

По нашему мнению, в условиях интеграции нескольких организаций, учреждений путем их комплексирования в единую образовательную систему – социокультурный комплекс – управление кластером целесообразно рассматривать в гуманитарном контексте, т.е. как соуправление.

Под особенностями гуманитарной стратегии в управлении образованием мы понимаем признание целостного характера процесса управления, обусловленности его качества внутренними причинами, необходимости оказания помощи всем субъектам управления, конструктивные взаимоотношения, учет руководителем неповторимых условий окружения, семейных традиций, личного жизненного опыта, устремлений сотрудников, участие всех субъектов образовательного процесса в управлении им.

Исходя из специфики кластерного подхода к пониманию структуры социокультурного комплекса и необходимости гуманитарного контекста управления им, кристаллизуется гуманитарно-кластерный подход к управлению социокультурным комплексом, в котором можно выделить несколько ключевых моментов: наличие стратегической цели

у участников кластера; правовой основы совместной деятельности субъектов; механизмов диалогического, конструктивного взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер; инновационной ориентированности, преемственности инноваций; взаимодополнительности различного вида ресурсов; интенсификации социального партнерства, диалогичности, конструктивности взаимодействия.

Указанные закономерности реализации гуманитарно-кластерного подхода к управлению социокультурным комплексом позволили нам выделить следующие его принципы: дополнительности, ресурсосообразности, инновационности, преемственности, концептуальной целостности, диалогичности, нормативной регламентированности. Принципы определяют требования к содержанию, структуре и организации процесса управления социокультурным комплексом. Они составляют идейную основу теории и практики управления и используются как фундаментальные положения.

Принцип дополнительности в управлении социокультурным комплексом основан на сочетании традиционных и инновационных черт (к примеру, сосуществование академических форм обучения и диалога, дискурса и др.).

Принцип ресурсосообразности основан на взаимном дополнении учреждений и организаций кластера материальными, кадровыми, техническими и другими ресурсами при эффективной территориальной локализации подразделений социокультурного комплекса.

Принцип инновационности базируется на комплексности (охват всех компонентов педагогической системы школы), продуктивности (доведение новшества до готового к трансляции «продукта»), открытости и доступности (взаимосвязь

школы с окружающей средой) социокультурного комплекса.

Принцип непрерывности обеспечивает целостность образовательного процесса на таких уровнях образования, как дошкольное, общее школьное, дополнительное. Принцип непрерывности требует при определении целей и средств развития социокультурного комплекса их согласования со стратегическими интересами развития России в целом и отдельного региона. Данный принцип ориентирован на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабах страны, так и в мировом пространстве. Важно отметить, что во всех документах идея непрерывности образования переплетена с идеей личностной направленности образования.

Принцип концептуальной целостности развития социокультурного комплекса как инновационного образовательного кластера состоит в культивировании единых методологических позиций исследования педагогических проблем во всех подразделениях комплекса.

Принцип диалогичности обеспечивает конструктивное равноправное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, участие всех субъектов образовательного процесса в управлении им, приоритет партисипативного управления.

Принцип нормативной регламентированности означает разработанность оптимального нормативно-правового сопровождения деятельности социокультурного комплекса на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях.

Приоритет таких руководящих установок, принципов гуманитарно-кластерного управления социокультурным комплексом позволил нам выделить гуманитарные методы управления, как то: разработка общих ценностей и принципов управленческой деятельности, наглядная демонстрация символов доверия, формирование личных отношений между субъектами управления.

При этом в рамках гуманитарно-кластерного подхода не теряют своей актуальности и структурные методы управления. К структурным методам управления мы относим: постановку и разъяснение высоких деловых целей, делегирование полномочий, оптимальную регламентацию деятельности всех членов педагогического коллектива и членов советов, оптимальную систему обмена информацией между сотрудниками подразделений и центров социокультурного комплекса и общественными представителями управления образовательной организации.

В результате проведенного нами исследования были выделены принципы гуманитарно-кластерного управления социокультурным комплексом: дополненности, ресурсообразности, инновационности, преемственности, концептуальной целостности, диалогичности, нормативной регламентированности – конституирующие инновационную стратегию управления современным социокультурным комплексом. Подобная декомпозиция принципов гуманитарно-кластерного управления современным социокультурным комплексом может стать основой проектирования и мониторинга таких образовательных систем.

Библиография

1. *Хачетлов С.М.* Управление качеством образования в условиях сельского социокультурного комплекса: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006.

2. *Шамова Т.И.* Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействие образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: материалы X международного образовательного форума: в 2 ч. Белгород, 2006. Ч. 1. С. 24–29.
3. *Пилипенко И.В.* Кластерная политика в России // Общество и экономика. 2007. № 8. С. 28–64.
4. *Портер М.* Конкуренция. М., 2005.
5. *Jacobs, J.*, 1969. The Economies of Cities. N.Y.: Random House.
6. *Rosenfeld, S.*, 1997. Bringing business clusters into the mainstream of economic development. European planning studies, 5.
7. *Волов В.Т.* Системно-кластерная теория и технология повышения качества дистанционного образования в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2000.
8. *Смирнов Д.В.* Система дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Шуя, 2012.
9. *Шамова Т.И.* Указ. соч.
2. *Shamova, T.I.*, 2006. The cluster approach to the development of educational systems. In: Interaction of educational institutions and institutions of society to ensure the effectiveness, accessibility and quality of education in the region: Proceedings of the X International Education Forum: in 2 parts (Part 1, pp. 24–29). Belgorod. (rus)
3. *Pilipenko, I.V.*, 2007. Cluster policy in Russia. Society and Economy, 8: 28–64. (rus)
4. *Porter, M.*, 2005. On Competition. Moscow. (rus)
5. *Jacobs, J.*, 1969. The Economies of Cities. N.Y.: Random House.
6. *Rosenfeld, S.*, 1997. Bringing business clusters into the mainstream of economic development. European planning studies, 5.
7. *Volov, V.T.*, 2000. System-cluster theory and technology to improve the quality of distance education at the university: Thesis of the PhD Dis. Kazan. (rus)
8. *Smirnov, D.V.* The system of additional professional tourist and local history education teachers on the basis of cluster approach: Thesis of the PhD Dis. Shuya, 2012. (rus)
9. *Shamova, T.I.* Op. cit.

© Чекунова Е.А., 2014

Bibliography

1. *Hachetlov, S.M.*, 2006. Quality management education in the rural socio-cultural complex: PhD Dis. Маукоп. (rus)

УДК 37.013

Исследование методологии компетентностного подхода применительно к управлению образовательными системами

Шевченко В.А.

Ключевые слова: *управление, управленческая деятельность, социальное управление, компетентностный подход, менеджер образования, организационная система, организационная концепция, субъект управления, личность, организационное сопротивление, информационное поле управления, организационно-управленческий цикл.*

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. Часто при исследовании управленческих систем преобладает объективный структурный анализ, не связанный с субъективной стороной процесса управления. Напротив, многие исследования изучают процесс управления исключительно со стороны субъекта и складывающихся по этому поводу отношений, не уделяя должного внимания исследованию взаимосвязей субъективных компонентов с организационными структурами и элементами, т.е. факторами объективными. На наш взгляд, компетентностный подход в определенной степени решает данную методологическую проблему, однако имеет пределы возможного использования.

В предыдущей статье [1] мы уделили данной проблеме значительное место, однако логика исследования требует более детального рассмотрения роли субъективного фактора в управлении образовательными системами.

Обратимся к понятию «личность управленческого работника». На данном этапе необходимо выяснить вопрос: как сочетаются и взаимодействуют личностные качества управленца с такими объективными факторами, как организационная структура и элементы, ее составляющие.

В литературе встречается большое количество определений личности, однако мы будем использовать те, которые, на наш взгляд, отражают и раскрывают качества управленческого работника.

Социология определяет личность как системное качество индивида, определяемое его включенностью в общественные отношения и проявляющееся в совместной деятельности человека и общества; субъект социальных отношений и сознательной деятельности [2]. Управление является ярко выраженной общественной деятельностью, объединяющей субъективные и объективные факторы в рамках функционирующих и развивающихся систем.

Б.Г. Ананьев рассматривает личность как субъект общественного поведения и коммуникации [3].

А.Г. Маклаков считает, что личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических

характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих [4].

Г.М. Коджаспирова считает, что личность – проявление социальной сущности человека. В понятии «личность» входит не только ее роль в обществе, но и особенности ее психики (направленность, мотивация, способности, характер, темперамент) [5].

Б.Д. Парыгин утверждает, что личность – это интегральное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и объединяющее в нем общечеловеческое, социально-специфическое и индивидуально-неповторимое [6].

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич выделяют следующие признаки личности: свобода, гуманность, духовность, творчество, адаптивность и целостность [7].

Таким образом, субъективный фактор в системах формируют люди, участвующие в основных и вспомогательных процессах. Среди отличительных особенностей образовательных систем обращает на себя внимание тот факт, что человек в них *всегда* является не только средством, но и целью, ради которой данная система существует и действует. Все процессы, происходящие в образовательной системе, нацелены на достижение образовательного результата, который выражается в качественных изменениях личности учащегося человека. Динамику и устойчивость этих процессов, в том числе и через управление, обеспечивают люди, которые действуют в форме коллективного или индивидуального субъекта. «Управляемость организационных систем определяется их способностью использовать и изменять свои структуры, технологии и ресурсы в

соответствии с поставленными задачами» [8].

Предложенные характеристики личности управленческого работника необходимо использовать при формировании моделей управленческих компетенций. Рассмотрим механизм взаимодействия объективных и субъективных факторов в рамках единой образовательной системы. Изначальным объектом, с которым сталкивается руководитель-управленец, является организационный коллектив. Именно коллектив решает поставленные задачи, достигает намеченных результатов. В целях удобства проведения научно-теоретического исследования в рамках системного подхода мы предлагаем ввести новый термин для названия участников рабочего коллектива, а именно понятие «субъект организационного действия». Во-первых, это конкретизирует понимание того, что данный работник не просто выполняет конкретные функции и задания, а прежде всего действует в рамках организационной системы. Во-вторых делается акцент на том, что в качестве субъекта работник не только находится под внешним управлением со стороны вышестоящей структуры, но и сам может принимать управленческие решения в рамках делегированных ему полномочий. Руководитель же в данном случае будет выступать в качестве «субъекта управления». Еще более важным и интересным вопросом является исследование механизма организационного взаимодействия субъективного и объективного факторов.

На основании материалов ранее проведенных исследований таким механизмом нам представляется организационная (организационно-управленческая) концепция, определяющая структуру, содержание и направление деятельности образовательной системы. Нами уже

была сделана попытка дать определение данному понятию следующим образом: организационная концепция представляет собой четко выработанную и нормативно закрепленную систему взглядов на место и предназначение данной организации в обществе, перспективы и возможности развития, а также указывает на ту совокупность ценностей и морально-этических приоритетов, с помощью которой строятся деловые и личные отношения как внутри, так и за пределами организационной системы [9]. Однако в данном определении нами был упущен важный момент, а именно то, что организационная концепция должна не только обязывать, побуждать, но и принуждать, работая в некоем нормативном поле.

В условиях парадигмы гуманистического управления, или, как говорят, гуманистического менеджмента, организационная концепция должна быть понята, принята и добровольно исполняться всеми участниками процесса на уровне психологического и нравственно-этического восприятия. Отсюда возникают требования более высокого порядка к качеству проработки и написания организационной концепции образовательной организации, включения в ее содержание мировоззренческих вопросов, отражающих культурные, этические ценностно-смысловые установки людей, связанные с заботой о судьбе каждого в отдельности и всего общества в целом. Концепция должна прогнозировать позитивное будущее организации и место каждого человека в этом будущем. Только такая организационная концепция будет четко и неуклонно выполняться без принуждения, с энтузиазмом и служить механизмом управления, не требующим прямого управленческого воздействия.

Рассмотрим пример, взятый из управленческой практики. Допустим,

что имеется некая организационно-управленческая концепция, ряд позиций которой не разделяется частью коллектива, т.е. субъектами организационного действия. Возникает прецедент так называемого организационного сопротивления. Это означает, что ряд работников не хочет и не будет выполнять поставленные задачи и свои функциональные обязанности с должным энтузиазмом, интенсивностью и качеством; в некоторых случаях требования системы могут просто игнорироваться. Организационная образовательная система начнет терять ритмичность и согласованность, а это, в свою очередь, будет влиять на ее устойчивость. Подобное состояние системы потребует от менеджмента организации дополнительных усилий, разъяснительных мероприятий, административных решений и т.д., для того чтобы вернуть систему в оптимальное рабочее состояние. По сути, концепция является одним из важнейших механизмов информационного воздействия на систему, связующим звеном между субъектами и объектами ее инфраструктуры. Можно считать, что концепция и составляет основную часть информационного поля управления, или управленческого поля.

Рассмотрим более углубленно вопрос о том, как происходит взаимодействие субъекта с информационным полем, а именно как формируется позиция субъекта организационного действия. Этот процесс, как и все системные процессы, носит циклический характер. Первым шагом является формирование в сознании субъекта информационного образа. Проще говоря, на первом этапе происходит знакомство работника с концепцией и возникает первоначальное восприятие ее положений, создается некий информационный образ. Второй этап включает более глубокий

анализ субъектом основных концептуальных положений, происходит принятие или непринятие целей и задач, прописанных в концепции, осуществляется позиционирование относительно этих целей и задач. Если данная информация совпадает со смыслами и принципиальными установками субъекта, как говорят, «ложится на смыслы», то наступает третий этап – этап принятия субъектом управленческого решения и собственно «организационного действия», в котором он активно участвует. Чем более качественно будет прописана концепция, чем более точно будут намечены ее цели и задачи, чем более реалистично, правдиво и глубоко выстроена нравственно-этическая составляющая данной концепции, тем лучший результат будет достигнут каждым субъектом организационного действия и образовательной системой в целом. Классик современного менеджмента П. Друкер писал: «Чтобы научиться управлять... надо ответить на вопрос “Каковы мои моральные принципы?”» [10].

Достижение результата фиксируется на четвертом, заключительном этапе рассмотренного цикла. Сами результаты могут быть материального (количественного), или нематериального (качественного – например личностное приращение, компетенция и т.д.) характера, а также информационными, т.е. представлять некое научное знание, в том числе и о состоянии самой системы.

Условно назовем данный процесс организационно-управленческим циклом и представим в виде схемы:

ИО – А/П – УР/Д – Р(ИР),

где – ИО этап создания информационного образа на основе концепции; А/П – анализ и позиционирование по отношению к смыслам и целям концепции; УР/Д – этап принятия управленческого решения и исполнения организа-

ционного действия; Р (ИР) – результат, и результат, представленный в виде информации.

Далее остановимся на вопросе исследования методологии компетентностного подхода применительно к управленческой деятельности в системе образования. Основы теоретико-методологических исследований применения компетентностного подхода в управлении образовательными системами отражены в работах И.П. Андриади, Т.Ю. Базарова, Е.П. Белан, А.Г. Бермуса, Е.В. Бондаревской, Т.М. Давыденко, Л.М. Митиной, И.П. Радченко, Л.А. Соловьевой, Л.М. Сухоруковой, А.В. Хуторского, Т.И. Шамовой, В.А. Шевченко, Г.Н. Шибановой, а также ряда зарубежных авторов.

Вместе с тем понятия «компетентность» и «компетенции» применительно к управленческой деятельности до сих пор не имеют однозначных формулировок. Главной причиной этого положения является то, что данные понятия предлагаются авторами с разных научных позиций и по разным методологическим основаниям. На практике ключевые компетенции управленческого работника формируются в конкретных объективных условиях той или иной области деятельности и в конкретной организации. Кроме того, огромную роль играют субъективные факторы: личность самого руководителя, образование, стиль руководства, организационная культура учреждения, тактические и стратегические цели системы, качественный уровень персонала и множество других.

В процессе развития и изменения организационных, социальных, экономических и других условий ключевые компетенции будут, естественно, 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.

В ряде работ нами предлагались рабочие определения понятий. В частности, под компетентностью предлагается понимать некий уровень профессиональных знаний и умений, позволяющих решать широкий круг поставленных задач. Компетентность, в свою очередь, – это некая способность решить конкретную, частную профессиональную задачу, используя потенциал личностных знаний и умений или же иных, в том числе привлеченных возможностей в случае отсутствия подобных знаний и умений в личном арсенале. Компетентность может входить или не входить в состав компетентности.

Также нами был описан алгоритм формирования управленческой компетентности, который разделен на три этапа. Во-первых, определяются 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. Во-вторых выделяется ведущий тип управленческой деятельности в рамках данной функциональной области. И наконец, в-третьих, минимизируется количество отобранных компетенций в целях практического использования.

Формирование управленческих компетенций – процесс длительный, который начинается в ходе специальной подготовки будущего управленца еще

в вузе, затем продолжается в ходе профессиональной деятельности, а также в системе непрерывного образования и повышения квалификации. Следует отметить связь управленческих компетенций с личностными качествами управленческого работника. Это управленческие знания, интеллект, волевые качества, 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. В ходе напряженной работы формируется профессиональный опыт, который вместе с вышеизложенными характеристиками и составит управленческую компетентность конкретного управленческого работника.

В последнее время в ряде зарубежных и отечественных публикаций высказываются сомнения относительно эффективности применения компетентностного подхода в некоторых областях знания, в том числе в социально-гуманитарных науках. Следует признать, что данная проблема относится и к системе образования, однако, на наш взгляд, не содержит в себе сколь-нибудь значимых социальных рисков. Если обратиться к истории вопроса, то следует отметить, что методология компетентностного подхода пришла в российское образование в начале 90-х гг. XX столетия с Запада, в момент перехода к новой для России социально-экономической системе. На волне либеральных реформ многие достижения отечественного образования казались устаревшими и отжившими, противоречащими динамике общественного развития. Напротив, любые инновации, пришедшие из европейского социокультурного опыта, каза-

лись совершенными и эффективными. Рожденный по преимуществу в отраслях технических и военных наук, компетентностный подход механически накладывался на всю сферу гуманитарного знания.

Педагогической общественностью методология компетентностного подхода была воспринята как некая «прогрессивная модель, стоящая вне зоны критики», свободная от излишнего академизма, перегруженности знаниями, как методология, способная преодолеть отрыв теоретического знания от требований производственной практики. Однако энтузиазм стал постепенно снижаться после того, как выяснилось, что академическая наука не оказала существенной помощи в разъяснении и освоении данной методологии применительно к системе образования и что основная работа в этом направлении легла плечи самой прогрессивной педагогической общественности. В конечном итоге первый этап освоения методологии компетентностного подхода, окончился принятием новых образовательных стандартов с двумя десятками предложенных сверху компетенций, которые успешно транслируются преподавателями в своих плановых документах и отчетах и не играют существенной роли в повышении качества результатов образовательного процесса.

Несмотря на имеющиеся недостатки как научного, так и организационно-управленческого характера в вопросах освоения методологии компетентностного подхода, мы считаем, что в целом научным сообществом, включая и нижние звенья управления, была проведена большая необходимая работа, позволившая найти и использовать позитивные стороны этой методологии, а также расширить научные представления об этой проблеме в целом. Стал очевидным во-

прос об ограниченном, скажем, «специфическом применении» методологии компетентностного подхода в обучении дисциплинам гуманитарной сферы, «продуктами» которой являются духовные ценности и личностные смыслы.

В ряде литературных источников научного и нормативного характера появилось понятие «некомпетентностные учебные предметы». Среди них называются: история, педагогика, литература, обществознание, религиоведение и другие дисциплины. Результаты освоения этих предметов выражаются в духовно-нравственных категориях: уровне развития самосознания, патриотизма, любви к человечеству, эстетическом восприятии, духовности, личностном присвоении нравственных смыслов и т.д. Поскольку смыслы и ценности являются категорией более высокого порядка и относятся к качественным характеристикам, то описывать их через категории более низкого, количественного характера, такие как компетенции, на наш взгляд, просто некорректно.

Однако не только практика образования обнаружила узкие места в методологии компетентностного подхода. Ведущие теоретики и практики бизнеса, несмотря на очевидные достоинства компетентностного подхода, также обнаружили ряд существенных ограничений и недостатков, относящихся к данной методологии. Как то: чрезвычайный прагматизм, узкая специализированная направленность, высокая трудоемкость документального оформления, дороговизна и сложность. Например, практикуемый на Западе и доказавший в свое время (в 1990-х гг.) эффективность метод оценки компетенций персонала под названием «ассессмент-центр» применяется по преимуществу в технических отраслях промышленности. Метод чрезвычайно сложный, дорогостоящий,

требующий разработки или покупки (!) специальных программ, высочайшей квалификации персонала разработчиков и исполнителей. Тем не менее, по свидетельствам специалистов, многие разработанные по этой методике модели компетенций носят формальный характер и практически не используются.

На наш взгляд, этот вопрос о роли и месте компетентного подхода носит принципиальный характер и до конца еще не решен. Отрицать важность и необходимость освоения его в образовании нельзя. В техническом обучении специалистов в отраслях промышленного машиностроения, авиации, космоса, транспорта, обороны он вообще незаменим.

В настоящее время компетентностная модель претендует на роль концептуального стержня образовательной политики. В этом же аспекте компетентностный подход доминирует при разработке ГОС ВПО нового поколения. Современная образовательная реальность требует совмещения университетской широты с глубокой специализацией и профилизацией обучения. Однако не следует забывать, что «опережающий характер» высшего образования определяется в первую очередь его фундаментальностью. Остается надеяться на компетентность управленческих решений, которые будут приниматься по этому вопросу в будущем.

Библиография

1. Шевченко В.А. Проблемы взаимодействия субъективных и объективных факторов в научных исследованиях управления образовательными системами // Образование. На-

- ука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 5 (37). С. 58–64.
2. Социология: учеб. пособие / Ю.Г. Волков [и др.]. Ростов н/Д, 1999. С. 5.
 3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002. С. 9.
 4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2000. С. 471.
 5. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. М., 2004. С. 40.
 6. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие. СПб., 2003. С. 56.
 7. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов н/Д, 1999. С. 386–389.
 8. Гаськов В.М. Управление системой профессионального образования. М., 2001. С. 30.
 9. Шевченко В.А. Указ. соч. С. 60–61.
 10. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. М.; СПб., 2007. С. 234.

Bibliography

1. Shevchenko, V.A., 2014. Combination of subjective and objective factors in scientific researches of educational systems management. Education. Science. Innovation: Southern Dimension, 5 (37): 58–64. (rus)
2. Volkov, Yu.G. et al., 1999. Sociology: manual. Rostov-on-Don: 5. (rus)
3. Ananiev, B.G., 2002. Man as an object of knowledge. St. Petersburg: 9. (rus)
4. Maklakov, A.G., 2000. General Psychology. St. Petersburg: 471. (rus)
5. Kodzhaspirova, G.M., 2004. Pedagogy: textbook. Moscow: 40. (rus)
6. Parygin, B.D., 2003. Social Psychology: manual. St. Petersburg: 56. (rus)
7. Bondarevskaya, E.V. and S.V. Kulnevich, 1999. Pedagogy: Personality in humanistic theories and systems of education. Moscow; Rostov-on-Don: 386–389. (rus)
8. Gaskov, V.M., 2001. Management of the vocational education system. Moscow: 30. (rus)
9. Shevchenko, V.A. Op. cit.: 60–61.
10. Drucker, P., 2007. Management Challenges for the 21st Century. M.; St. Petersburg: 234. (rus)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.013

Реализация компетентного подхода преподавателем вуза

Аганов И.М.

Ключевые слова: *компетентный подход, профессиональная компетентность, компетентно-ориентированное образование, педагогическое проектирование, базовые принципы, модульное структурирование, квалиметрическое обеспечение.*

В период реформирования отечественного образования на принципах Болонского процесса компетентный подход к организации образовательного процесса становится единственно возможным, способствуя оптимизации учебного процесса. Компетентно-ориентированное образование является дидактической основой подготовки обучающихся к органичной адаптации в условиях окружающей социально-культурной среды и жесткой экономической конкуренции.

На основе проведенного анализа современных тенденций организации образовательного процесса можно сформулировать основные принципы модернизации системы российского образования.

- компетентный подход к организации образовательного процесса, обеспечивающий профессиональную компетентность выпускника, способного разрешать проблемные ситуации и нести ответственность за их последствия;
- новый подход к планированию учебной работы студентов, предполагающий модульное структурирование образовательных программ;
- использование балльно-рейтинговой технологии, обеспечивающей объективность оценки учебных достижений;

- индивидуализация работы студентов, выбор ими индивидуальных образовательных траекторий и регулирование интенсивности учебных занятий;
- самостоятельная работа студентов с методическими материалами, способствующая формированию активной жизненной позиции;
- использование новых образовательных технологий, современных эффективных образовательных методик, повышающих эффективность учебного процесса;
- изменение функции преподавателя, переход от традиционных педагогических концепций к новым педагогическим стратегиям, когда преподаватель является не только источником и ретранслятором определенного вида знания, но прежде всего выступает в роли организатора и руководителя самостоятельной работы обучающихся, обеспечивая их учебно-методическими материалами и осуществляя педагогическую поддержку при формировании индивидуальных образовательных маршрутов.

В дополнение к своим профессиональным компетенциям студенту необходимо развивать личностные качества, готовя себя не только к будущей профессиональной деятельности, но и к жизни в современном обществе с огром-

ной конкуренцией, борьбой за профессиональный успех и социальный статус. Именно преподаватель, корректируя цели вузовского уровня с учетом особенностей личности, проводит в жизнь личностно ориентированный принцип современного образования.

Руководствуясь основополагающими базовыми принципами компетентностно-ориентированного образования, преподаватель должен уметь организовать образовательный процесс с использованием современных образовательных технологий в рамках отдельной учебной дисциплины так, чтобы обеспечить индивидуализацию процесса обучения; осуществлять мониторинг учебных достижений обучающихся на основе результатов выполнения тестов рубежного контроля; способствовать развитию у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный жизненный опыт.

Модернизация российского образования отличается приоритетностью развития способов овладения преподавателями проектировочными компетентностями над овладением специальными компетенциями. Детальное владение содержанием учебной дисциплины в процессе подготовки академических консультантов (тьюторов) отступает на второй план по сравнению с основами дидактики и совершенствованием учебно-методического обеспечения и сопровождения учебного процесса. Умение научить обучающегося, помогая ему в процессе совместного творчества усвоить программный материал на понятийном уровне, гораздо важнее для преподавателя, нежели глубина научного погружения в учебную дисциплину. Данный подход к организации

образовательного процесса полностью соответствует модели постиндустриального общества, предполагающей подготовку специалиста, обладающего высокой способностью к самореализации. Организационно-методическое обеспечение внедрения кредитно-модульной рейтинговой технологии в образовательном учреждении требует не только понимания сущности компетентностного подхода, но и квалитетически обоснованных проектировочных действий преподавателей [1].

В контексте технологического-педагогического исследований окончательно сформировалось и укрепилось новое мощное научное направление – педагогическое проектирование – и соответствующий технологический подход к нему. На последнее десятилетие – время технологического переосмысления классической педагогики и методики – приходится и формирование новой проективной парадигмы образования. Педагогическое проектирование выступает как процесс принятия педагогических решений (В.Е. Радионов).

Проектирование рассматривается как особая деятельность людей, которая носит процессуальный характер и подразумевает прохождение определенных этапов, стадий, шагов, осуществление отдельных действий и целых сложных процедур. С помощью педагогического проектирования можно определить методологические основы, содержательные компоненты и организационно-методическое сопровождение образования любого уровня: ориентация на личность, развитие профессиональной гибкости, мобильности специалиста, его способности к самообразованию и профессиональному саморазвитию, т.е. формирование индивидуального образовательного маршрута, который приводит к наиболее полному удовлетворению потребностей как самой личности, так и общества в целом.

Это означает, что преподаватель для оптимизации многофакторного нелинейного процесса обучения должен владеть способностью:

- определения основных возможных направлений проектирования;
- раскрытия педагогического замысла проектной деятельности в виде некоторой концепции;
- конкретизации концепции в виде четкого изложения цели, создания процедурной схемы, а также определения принципов ее реализации.

В условиях господства продуктивных образовательных технологий, когда важнейшим показателем эффективности процесса обучения являются не столько его процедурные составляющие, сколько конечный результат, на первый план выходят методологические основы проектирования педагогических объектов. Поскольку педагогическая наука находится в состоянии парадигмального выбора между гуманистическими ценностями образования и рационалистическим подходом к процессу обучения, особую значимость приобретают проектные технологии, позволяющие осуществить экспериментальную проверку справедливости тех или иных теорий.

Значительная часть педагогических технологий ориентирована на развивающее личностно ориентированное образование, а другая часть – на прагматические ценности рыночной экономики. Поскольку истинными технологиями можно признать только те, которые позволяют гарантированно достигать заранее запланированного результата, можно сделать вывод о приоритетности рационалистической парадигмы в педагогике. Однако не будем спешить с выводами, так как немаловажным компонентом проектной деятельности является целеполагание [2].

Отказываясь от традиционалистской парадигмы, ориентированной исключительно на знания, умения и навыки обучающихся, которые могут приобретаться вне зависимости от индивидуального образовательного маршрута, в качестве цели образовательного процесса следует рассматривать достижение необходимого уровня интегральных личностных показателей (конструктов), которые задаются требованиями государственного образовательного стандарта. В качестве одного из таких конструктов можно рассматривать профессиональную компетентность специалиста [3].

Средством достижения поставленной цели должно служить освоение содержания, относящегося к той области знаний, компетентность в которой должен приобрести обучающийся. Вот здесь и возникает проблема мотивации обучающегося, т.е. заинтересованности в понятийном усвоении программного материала. Принудительные авторитарные методы могут привести только к его формальному заучиванию, что не приводит к формированию компетентности. Мотивация с помощью увлекательных игровых моментов или убеждения в высокой развивающей значимости изучаемого материала, как правило, с большим трудом и далеко не всегда приводит к желаемому результату. Только глубоко осознанная внутренняя мотивация обучающегося позволяет сформировать компетентность. А для этого необходимо обосновать целесообразность освоения программного материала как элемента человеческого опыта, которым следует овладеть будущему специалисту [4].

Содержание системы непрерывного профессионального образования ориентируется на опережающее отражение проблем развития общества, производства, науки, культуры, других сфер социальной практики. Предполагается

преемственность и многовариантность общего и профессионального образования, основу которых составляют фундаментализация образования, усиление внимания к его методологической составляющей. Помимо знаний и навыков в содержание рабочей программы дисциплины входит сам процесс, опыт их приобретения и практического применения, пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия, самообразования – «личный опыт» как компонент содержания образования.

Таким образом, только содержание непрерывного профессионального образования в условиях постиндустриальной образовательной системы может коррелировать с содержанием профессиональной деятельности специалиста. В результате непрерывного профессионального образовательного процесса мы получим развивающуюся личность, подготовленную к универсальной деятельности, имеющую сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способную самостоятельно их удовлетворить, а не индивида, подготовленного лишь для выполнения определенных социально-производственных функций [5].

Рабочая программа любой учебной дисциплины представляет собой выборочную совокупность, сформированную на основе генеральной совокупности всех возможных учебных элементов, которые способны выразить содержание государственного образовательного стандарта. Каждый преподаватель, составляя свою рабочую программу, вынужден проводить экспертизу учебных элементов примерной программы, предлагаемой учебно-методическим объединением для данного направления подготовки, руководствуясь при этом субъективным взглядом в расстановке приоритетов различных учебных

тем и разделов и, самое главное, абсолютно не вникая в содержательную значимость отдельных учебных элементов для формирования профессиональной компетентности выпускника.

Рабочая программа в условиях классической системы образования составляется преподавателем на основе примерной учебной программы, предлагаемой учебно-методическим объединением для данного направления подготовки. Эффективность ее применения в учебном процессе зависит от опыта преподавателя, его научных интересов и прочих субъективных факторов. Для расстановки приоритетов содержания отдельных учебных тем, разделов и всего курса в целом, установления объективной необходимости изучения определенного предмета как неотъемлемого звена маршрута профессионального становления специалиста можно воспользоваться экспертным методом проектирования учебной программы [6].

Экспертный метод отбора структурных элементов учебной программы, представляющих собой наиболее значимые учебные элементы [7], позволяет уточнить содержание учебного курса, сделать его более объективным и инвариантным относительно образовательного процесса. Субъективные личностные особенности каждого преподавателя, его представления о способе изложения программного материала находят отражение в методической системе преподавания. Таким образом, удается достичь единства дидактических условий реализации требований государственного образовательного стандарта.

Проектные действия преподавателя приводят к упорядочению учебного процесса и, следовательно, к локальному снижению беспорядка образовательного пространства как любой статистической системы. Продуктивная об-

разовательная технология предполагает совершение минимально возможного педагогического действия на каждом участке индивидуального образовательного маршрута. В результате проекторочной деятельности преподавателя происходит упорядочение отдельных структурных элементов учебной программы, формируется рабочее поле проектной деятельности и, как следствие, возникает возможность построения оптимального индивидуального образовательного маршрута обучающегося, а также создания собственной методической системы преподавания.

Чтобы спроектировать продуктивный учебный процесс, позволяющий реализовать требования государственного образовательного стандарта к минимально допустимому уровню профессиональной компетентности выпускников учреждений непрерывного профессионального образования, необходимо [8]:

- структурировать элементы учебной программы и сформировать рабочее поле проектной деятельности, используя для этого современные образовательные технологии;
- сформировать индивидуальный образовательный маршрут, используя дискретный характер педагогического действия;
- разработать собственную методическую систему преподавания, ориентированную на учреждения непрерывного профессионального образования, обеспечив соответствующее дидактическое и диагностико-квалиметрическое сопровождение. Преподаватель, сам владеющий проектными технологиями, может сформировать проекторочную компетентность обучающихся, если в основе образовательного процесса лежит развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений

самостоятельно конструировать свои знания, способности ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Проекторочная компетентность обучающегося, характеризующая способность четкой постановки целей, выбора средств и путей их достижения, является одной из составляющих профессиональной компетентности выпускника.

Модернизация отечественного образования предполагает комплексную стандартизацию педагогических объектов, к которым относятся образовательные и учебные программы, дидактическое и диагностико-квалиметрическое обеспечение учебного процесса, а также индивидуальные образовательные маршруты обучающихся, реализуемые по индивидуальным учебным планам. При этом педагогические измерения выполняют особые дидактические функции по выявлению содержательной значимости учебных элементов дисциплин, разработке учебных модулей [9], оснащению их проблемными заданиями и осуществлению мониторинговых исследований компетентности. На основе применения эффективных рейтинговых систем удастся осуществить проектирование процесса освоения учебных модулей и оперативно корректировать дидактическое обеспечение образовательного процесса.

Осуществить компетентностный подход к организации образовательного процесса можно на основе отработки общих принципов определения целей образования. Глобальной целью образовательного процесса является выстраивание индивидуального образовательного маршрута обучающегося, который формирует профессиональную компетентность и представляет собой целостную систему взаимосвязанных и взаи-

модополняющих учебных дисциплин, каждая из которых имеет определенную смысловую ценность, фиксируемую в педагогической цели ее изучения.

Без понимания поставленных целей невозможно обосновать целесообразность освоения содержания учебной дисциплины. Постановка комплексных целей, учитывающих теоретическую и практическую составляющие логически завершенных блоков программного материала, является обязательным элементом учебных модулей. Отдельная учебная дисциплина может быть представлена как набор последовательных учебных модулей, каждому из которых соответствует своя педагогическая микрощель.

Принципиальным отличием модульно структурированного процесса обучения от традиционной классно-урочной системы является локальная независимость и возможность оптимизировать содержание отдельных блоков программного материала, что способствует развитию у обучающихся способности совершать осознанный выбор из нескольких возможных вариантов развития событий, т.е. разрешать проблемные ситуации как прикладного, так и абстрактного характера [10].

Учебные модули разрабатываются на основе наиболее содержательно значимых структурных элементов. В связи с этим следующим этапом целеполагания является отбор структурных элементов, которые составляют основу изучаемой дисциплины и обладают взаимосвязанностью с учебными элементами, в том числе и других дисциплин образовательной программы.

Раскрытие содержания структурного элемента связано с актуализацией ранее изученного материала, на основе которого формулируется учебная проблема. Процесс изучения структурного

элемента учебной программы можно условно разбить на несколько этапов. Прежде всего, необходимо освежить в памяти учащихся ранее изученный материал, на котором будет основываться новая информация. Затем следует донести до учащихся содержание данного структурного элемента программы. Наконец, потребуется некоторое время на осмысление целесообразности усвоения новой информации, а также ее прикладного значения.

Каждый последующий структурный элемент образовательной программы, как правило, является логическим продолжением предыдущего элемента, позволяющим углубить приобретенные знания или расширить зону их применения. Кроме того, любой структурный элемент программы нуждается в логическом обосновании вновь вводимых понятий или закономерностей. Даже если первоисточником изучаемого материала являются экспериментальные данные, необходимо подвести учащихся к осознанию выявленных закономерностей, так как абсолютно случайное открытие тех или иных законов природы и общества встречается крайне редко. Особым образом следует подходить к аксиоматике учебной дисциплины, закладывающей фундамент последующего процесса обучения. Логическое обоснование подобных структурных элементов должно опираться на методологию соответствующей научной дисциплины или использовать методологические наработки наиболее развитых наук.

Получив необходимое логическое обоснование на предварительном этапе изучения конкретного структурного элемента учебной программы, студент оказывается подготовленным к сущностному этапу, на котором он должен понять содержание изучаемого материала. Навыки формального заучивания здесь не

потребуется, так как непонятый вопрос сохраняется в памяти очень недолго. Только осознанный материал не забывается никогда или обобщается на более высоком уровне восприятия. Поэтому на сущностном этапе изучения структурного элемента учебной программы должны сосредоточиться все профессиональные возможности преподавателя, а также наиболее благоприятные психологические условия усвоения информации.

Но даже после логически обоснованного изложения программного материала преподаватель должен предоставить учащимся небольшое время для его осмысления. На этом этапе наиболее важным моментом является не смысловая переработка воспринимаемого материала, а подключение внутренних мотиваций индивида. Как известно, потенциальные возможности обучающегося, характеризующие его способность к продолжению образования в данной области знаний, напрямую зависят от внутренних мотивационных факторов. Усвоение того или иного структурного элемента программы во многом зависит от потребности обучающегося в конкретной информации. Оказывается, что необходимо не только понять изучаемый материал, но и быть уверенным в целесообразности его длительного хранения в памяти. Если полученная информация не потребуется в дальнейшей учебной или практической деятельности, то она будет отодвинута в дальние уголки памяти, а иногда полностью забыта. Поэтому так важна мотивационная обоснованность преподаваемого материала. Учащиеся должны быть убеждены в самом факте необходимости продолжения образования. Мотивационная пауза – это специфический этап усвоения структурного элемента учебной программы, раскрывающий целесообразность его изучения.

На основе анализа содержания изучаемого структурного элемента преподаватель может осуществить отбор наиболее подходящих дидактических средств сопровождения, позволяющих повысить эффективность понятийного усвоения структурного элемента. Опираясь следует на комплексную цель модуля, соответствующего данному этапу обучения.

Полноценное дидактическое обеспечение учебной программы невозможно без апробированных диагностических методик и стандартизованных тестов рубежного контроля, которые признаны международным образовательным сообществом в качестве универсальной наиболее объективной формы проведения диагностических мероприятий.

Для проверки достижения педагогической цели необходимо оснастить диагностико-квалиметрическими материалами каждую микроцель. Диагностико-квалиметрическое обеспечение учебного процесса реализует ряд дидактических функций, сущность которых заключается в следующем:

- оценка трудоемкости освоения учебных дисциплин в зачетных единицах (кредитах) не на основе академической нагрузки, а с учетом наиболее содержательно значимых структурных элементов программ;
- модульное структурирование учебных программ с учетом соответствия комплексной цели содержанию проектного задания и проблемного изложения программного материала содержанию тестовых заданий [11];
- мониторинг учебных достижений обучающихся с помощью рейтинговых баллов на основе результатов выполнения тестов рубежного контроля;
- корректировка тематических планов учебных дисциплин с учетом продолжительности изучения структур-

ных элементов и сбалансированности различных форм занятий.

По окончании изучения каждого модуля обучающиеся выполняют тест рубежного контроля, оснащенный компетентностно-ориентированными заданиями проблемного содержания. Это означает, что по окончании процесса изучения любого содержательно значимого элемента учебной программы необходимо проверить, насколько логически и понятийно осмыслено содержание рассматриваемого вопроса, насколько усвоена полученная информация, а самое главное, как все эти знания могут быть применены обучающимися для решения практической задачи. Используемый для этой цели дидактический тест должен обладать высокой содержательной и конструктивной валидностью, надежностью и критериальной валидностью.

Таким образом, если при традиционном образовательном процессе внимание преподавателя концентрируется на освоении содержания дисциплины в условиях слабоструктурированного учебного процесса, отличающегося перегруженностью учебных программ фактическим материалом, не оказывающим существенного влияния на понимание изучаемых явлений, преимущественно лекционной подачей материала в форме монолога, приводящей к механическому запоминанию и воспроизведению информации, субъективной оценкой учебных достижений, не способствующей формированию внутренней мотивации обучающихся, то дидактической основой компетентного подхода к организации учебного процесса является модульное построение учебных программ на основе содержательно значимых структурных элементов, преимущественно самостоятельная работа обучающихся, использующих

педагогическую поддержку преподавателей; диагностико-квалиметрическое обеспечение учебного процесса проектными заданиями и дидактическими тестами рубежного контроля.

Библиография

1. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета. Ростов н/Д, 2012.
2. *Татур Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М., 2004.
3. *Клушина Н.П.* Теоретические аспекты и практическая реализация компетентностного подхода в высшем образовании. Ставрополь, 2014.
4. *Байдено В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М., 2005.
5. *Корчинский А.А., Петрова Н.П.* Тенденции развития современного высшего профессионального образования // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 5 (37). С. 24.
6. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
7. *Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю.* Квалиметрические методы организации компетентностного образования: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2012.
8. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Указ. соч.
9. *Сафонцева Н.Ю.* Современные педагогические технологии: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2010.
10. *Сафонцева Н.Ю.* Указ. соч.
11. *Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю.* Указ. соч.

Bibliography

1. Modernization of pedagogical education in the innovation space of Federal University, 2012. Rostov-on-Don. (rus)
2. *Tatur, Yu.G.*, 2004. Competence approach in the description of the results and the design standards of higher education. Moscow. (rus)
3. *Klushina, N.P.*, 2014. Theoretical aspects and practical implementation of competence approach in higher education. Stavropol. (rus)
4. *Baydenko, V.I.*, 2005. Competence-based approach to the design of the state educational standards of higher professional education

- (methodological and methodical questions): manual. Moscow. (rus)
5. *Korchinsky, A.A. and N.P. Petrova*, 2014. Modern trends of higher education. Education. Science. Innovation: Southern Dimension, 5 (37): 24. (rus)
 6. *Bolotov, V.A. and V.V. Serikov*, 2003. Competence model: from the idea to the educational program. Pedagogy, 10. (rus)
 7. *Safontsev, S.A. and N.Yu. Safontseva*, 2012. Qualimetric methods of organization of the competence education: manual allowance. Rostov-on-Don. (rus)
 8. *Bolotov, V.A. and V.V. Serikov*. Op. cit.
 9. *Safontseva, N.Yu.* Modern pedagogical technologies: manual. Rostov-on-Don, 2010. (rus)
 10. *Safontseva, N.Yu.* Op. cit.
 11. *Safontsev, S.A. and N.Yu. Safontseva*. Op. cit.

УДК 159.9:37.015

Реализация личностно-профессионального потенциала как фактор развития конкурентоспособности специалиста

Бюндюгова Т.В.

Ключевые слова: *личностный рост, профессиональная деятельность, личностно-профессиональная конкурентоспособность.*

В последнее время среди молодежи и людей среднего возраста все больше растет интерес к развитию личностной эффективности и успешности, что подразумевает повышение конкурентоспособности, социального статуса и популярности среди значимого окружения. Все больше профессионалов в области персонального коучинга, «лайф-тренеров» и специалистов по достижению личностной эффективности, бизнес-тренеров и психологов делает акцент на развитии личностных качеств, а не профессиональных навыков, тренировке мотивации, силы воли и стрессоустойчивости. Особенно важным это становится в ходе самореализации в профессиональной сфере, поскольку она является наиболее показательной в контексте демонстрации своих успехов и достижений.

Анализируя литературу и результаты исследований по проблемам развития конкурентоспособности специалиста, мы отметили несколько основных проблем, которые определили актуальность и цель настоящего исследования:

- нет четкого соотношения понятий «личностный рост», «личностная конкурентоспособность», «личностно-профессиональный потенциал»;
- не определены взаимосвязанные компоненты личностно-профессионального потенциала как фактора конкурентоспособности специали-

ста, необходимый уровень их развития; как правило, представлен лишь перечень личностных качеств.

Рассмотренные выше проблемы определили цель исследования: выявить и охарактеризовать компоненты личностно-профессионального потенциала, их связь с уровнем конкурентоспособности специалиста.

С.Л. Братченко отмечает, что главный психологический смысл личностного роста – это освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и гармоничное развитие обоих направлений, без центрации на одном из них. Полноценный личностный рост возможен только в том случае, если интраперсональность (направление «личность – внутренний мир») не будет подавляться интерперсональностью (направление «личность – внешний мир»), и наоборот [1].

Личностно-профессиональный потенциал рассматривается как совокупность внутренних ресурсов, определяющих профессиональные возможности. Для его развития существуют две ситуации – критическая и стабильная. В относительно устойчивый, стабильный период развитие потенциала совершается за счет изменений личности, которые, накопившись до определенного предела, проявляются в виде новообразования в критической ситуации (рисунок).

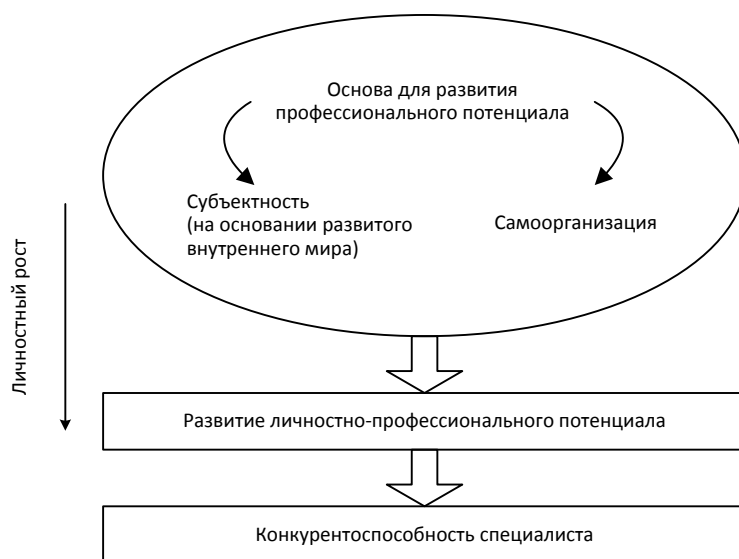


Схема развития конкурентоспособности специалиста

В основе полноценного использования и охвата всех процессов и изменений личностно-профессионального потенциала и, как следствие, развития высокого уровня конкурентоспособности лежат следующие условия.

Субъектность на основании развитого внутреннего мира личности.

Л.А. Анцыферова отмечает, что внутренний мир – это индивидуально интерпретированный, насыщенный модальностями личностных эмоций, осмысленный в диалогах с реальными и идеальными собеседниками внешний мир, который содержит намеченные планы, нереализованные замыслы, отвергаемое и приятное, различные по значимости события, те или иные социальные группы, сферы деятельности личности и т.д. Чем выше уровень пристрастности, эмоциональности, креативности взаимодействия личности с окружающим предметным и социальным миром, чем полнее личность вкладывает себя в окружающий мир, тем богаче ее внутренний мир и тем более сокращается психологическое, переживаемое личностью расстояние между нею и окружающим миром.

Л.А. Анцыферова выделяет факторы, препятствующие развитию внутреннего мира личности [2]:

- неумение строить межличностные отношения;
- неразвитость процессов рефлексии;
- несформированность адекватной оценки социальных ситуаций;
- генерализация защитных форм поведения;
- искажения в системе ценностно-смысловых отношений к миру и т.п.

Обретая и развивая внутренний мир, человек развивает характеристики субъектности, т.е. переживания себя как источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя.

Критерии человека как субъекта деятельности [3]:

1. Способность разрешать различного рода жизненные противоречия:
 - 1) между реальным состоянием, уровнем развития личности, способом ее организации и согласования с социальными условиями;
 - 2) между способностями, индивидуальностью, потребностями

данной личности и требованиями общества и жизни; 3) между генетически заданными особенностями личности, ее потенциями и мерой их реализации; 4) между притязаниями, усилиями личности и результатами. Разрешая их, личность достигает своей зрелости.

2. Способность к построению отношений, оптимально развивающих саму личность и других людей как субъектов межличностных отношений.

3. Внутреннее содержание Я-концепции: чего хочет человек, что он может, наконец, что есть он сам.

Самоорганизация. Самоорганизация открывает возможность совершенствования личностно-психологических ресурсов и способности личности распоряжаться ими в сложных условиях. Личность должна сама определить и выработать степень самоорганизации, которая дала бы ей возможность найти свое собственное место и роль в современном мире.

Результаты наличия и выраженности данных условий воплощаются в личностно-профессиональном потенциале, который, в свою очередь, является платформой для развития личностно-профессиональной конкуренции.

Конкурентоспособность личности – это развитие саморефлексии, способности организовывать, планировать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладание новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях [4].

В рамках изучения реализации личностно-профессионального потенциала как фактора конкурентоспособности было проведено психодиагностическое обследование специалистов организаций Таганрога и Ростова-на-Дону в возрасте от 29 до 44 лет в количестве 186 человек (102 мужчины и 84 женщины).

На первом этапе исследования мы выделили компоненты личностно-профессионального потенциала специалистов: мотивационный; ценностный; личностный; социальный; волевой; эмоциональный; интеллектуальный.

На втором этапе исследования для оценки каждого из компонентов потенциала мы подобрали методики, представленные в табл. 1.

На третьем этапе с помощью методики экспресс-диагностики конкурен-

Таблица 1

Перечень психодиагностических методик для оценки потенциала

Компонент личностно-профессионального потенциала	Перечень методик
Мотивационный	Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)
Ценностный	Экспресс-диагностика социальных ценностей личности
Личностный	Методика личностного дифференциала. Интегральная самооценка личности «Кто я есть в этом мире»
Социальный	Методика определения социальной креативности личности. Методика диагностики интерактивной направленности личности (модификация Н.П. Фетискина). Методика личностного дифференциала
Волевой	Методика личностного дифференциала. Методика диагностики волевого потенциала личности
Эмоциональный	Методика диагностики эмоционального потенциала личности. Методика диагностики эмоциональной направленности личности
Интеллектуальный	Методика диагностики личностной креативности (Е.Е. Туник). Самооценка творческого потенциала личности

тоспособности мы разделили всех специалистов на три группы: с высоким, средним и низким уровнем развития конкурентоспособности.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

Уровень конкурентоспособности достаточно невысокий: практически все показатели на среднем уровне (средний балл – 18,88).

У респондентов наиболее выражены ценности, которые, на наш взгляд, ориентируют их на планирование собственной карьеры: профессиональные, интеллектуальные и социальные. Мало выражены ценности, связанные с занятием общественной деятельностью.

Самооценка и сила воли у специалистов с выраженной личностно-профессиональной конкурентоспособностью находятся на высоком уровне, а уровень активности выражен средне. Специалисты с выраженной личностно-профессиональной конкурентоспособностью принимают и оценивают собственные действия и себя в целом, они

в меру критичны по отношению к себе, удовлетворены собственным поведением, достаточно уверены в себе и рассчитывают на собственные силы.

Специалисты с выраженной личностно-профессиональной конкурентоспособностью лучше понимают свои собственные настроения, эмоции, чувства, легче с ними справляются. Им также проще распознать эмоциональные состояния других людей (табл. 2).

Личностная креативность, которая связана с проявлением воображения, стремлением решать сложные задачи, умением отстаивать свои идеи и точку зрения, а также с желанием постоянно узнавать новую информацию, в обеих группах находятся на высоком уровне, но в группе специалистов с высокой конкурентоспособностью, исходя из полученных результатов, выше (табл. 3).

Рассматривая специфику мотивационной сферы испытуемых (табл. 4), мы пришли к следующим выводам:

– мотивы, лежащие в основе поведения, разные: в группе специалистов

Таблица 2

Особенности эмоциональных проявлений у специалистов с разной выраженностью конкурентоспособности

Категория специалистов	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	Средний балл в группе
Специалисты с высокой конкурентоспособностью	9,2	5,75	9,08	9,37	7,96	41,4
Специалисты с низкой конкурентоспособностью	7,3	3,95	6,96	9,22	5,7	31,9

Таблица 3

Особенности личностной креативности у специалистов с разной выраженностью конкурентоспособности

Категория специалистов	Склонность к риску	Любознательность	Сложность	Воображение
Специалисты с высокой конкурентоспособностью	16,94	16,68	15,51	10,46
Специалисты с низкой конкурентоспособностью	16,1	14,54	13,68	8,06

Таблица 4

**Особенности мотивационной сферы у специалистов
с разной выраженностью конкурентоспособности**

Категория специалистов	Жизне- обеспе- чение	Комфорт	Общение	Обще- ственная актив- ность	Творче- ская ак- тивность	Социаль- ная полез- ность
Специалисты с высокой конкурентоспособностью	12,69	15,95	20,95	15,77	25,22	19,5
Специалисты с низкой конкурентоспособностью	19,28	20,15	17,13	12,76	18,2	14,53

с выраженной конкурентоспособностью ориентация на творческую активность, общение и социальную полезность собственной деятельности, а в группе с низкой – на комфорт и жизнеобеспечение;

- уровень общей активности не высок в обеих группах, но в группе с низкими показателями он также ниже. В этой группе испытуемые меньше ориентируются и на социальную полезность и общение.

В группе специалистов с высокой конкурентоспособностью преобладает ориентация на личные цели, а в группе с низкими показателями – на взаимодействие и сотрудничество (табл. 5). Таким образом, в группе с низкими показателями испытуемые в первую очередь учитывают собственные интересы, предпочитают индивидуальный стиль работы.

Обобщая выводы, полученные в ходе диагностики специалистов с разной выраженностью конкурентоспособности,

можно говорить о следующих закономерностях:

- результаты диагностики показывают, что противоречивых данных нет, у специалистов сложилось целостное и позитивное представление о себе, своих ценностных ориентациях, самооценке, эмоциональных и личностных особенностях;
- низкий уровень конкурентоспособности говорит о необходимости развития уверенности в себе и профессиональных возможностях, а также о необходимости выработки единого общего плана построения карьеры и постановки целей;
- в обеих выборках испытуемых наблюдается достаточно высокий уровень общительности, активности и осознания своих эмоциональных особенностей.

Используя данные, можно составить портрет специалистов с высоким уровнем конкурентоспособности: они ориентированы на планирование соб-

Таблица 5

**Особенности интерактивной направленности у специалистов
с разной выраженностью личностно-профессиональной конкурентоспособности**

Категория специалистов	Ориентация на личные цели	Ориентация на взаимодействие и сотрудничество	Маргинальная ориентация
Специалисты с высокой конкурентоспособностью	12,16	9,7	9,3
Специалисты с низкой конкурентоспособностью	10,01	11,05	8,1

ственной карьеры; у них достаточно сильно выражены профессиональные, интеллектуальные и социальные ценности. Им важно выполнять работу, которая интересна, строить карьеру, взаимодействовать с людьми и получать новые знания. Они ориентированы на саморазвитие, в меру критичны по отношению к себе, удовлетворены собственным поведением, достаточно уверены в себе и рассчитывают на собственные силы. У них высокий уровень активности. Специалисты с высоким уровнем личностно-профессиональной конкурентоспособности четко представляют, чего хотят, их не пугают новые и сложные цели, они стараются получить максимальный результат.

В целом можно сказать, что конкурентоспособность специалиста необходимо развивать в следующих направлениях: образовательные и квалификационные параметры личности; способность к использованию различных достижений;

отношение к духовной культуре; степень активности в собственной деятельности; система мотивации; избирательность смысловых значений индивидуального способа деятельности личности.

Библиография

1. *Братченко С.Л.* Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиции гуманистической психологии // Журнал практического психолога. 1998. № 1. С. 24–39.
2. *Анцыферова Л.И.* Психология формирования и развития личности. М., 2009.
3. *Залесский Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 2009.
4. *Залесский Г.Е.* Указ. соч.

Bibliography

1. *Bratchenko, S.L.*, 1998. Do we believe in a child? Personal growth from the perspective of humanistic psychology. Journal of Practical Psychology, 1: 24–39. (rus)
2. *Antsyferova, L.I.*, 2009. Psychology of formation and development of personality. Moscow. (rus)
3. *Zallessky, G.E.*, 2009. Psychology worldview and convictions of the individual. Moscow. (rus)
4. *Zallessky, G.E.* Op. cit.

© Бюндюгова Т.В., 2014

УДК 37.015.32

Сотрудничество преподавателя и студента в образовательном процессе современного вуза

Константинова Т.В., Беляков В.В.

Ключевые слова: *инновационное обучение, сотрудничество в учебном процессе, технология обучения в сотрудничестве, самостоятельная проектно-творческая работа студентов.*

ФГОС ВПО как инструментальной обеспеченности качества педагогической системы провозглашает свободу высших учебных заведений, ориентирует на развитие инициативы и творчества у профессорско-преподавательского состава в решении вопросов выбора технологий обучения. В этой ситуации у преподавателя возникает острая потребность искать опору в самом себе с тем, чтобы культивировать собственную способность проектировать и реализовывать на практике модели инновационного обучения. Стратегия такого обучения состоит в системной организации управления образовательным процессом как со стороны администрации вуза, так и с позиции отдельного преподавателя и направлена на реализацию модели будущей профессиональной деятельности выпускника вуза.

К наиболее характерным чертам инновационного обучения сегодня можно отнести следующие [1–5]:

- личность преподавателя по-прежнему выступает в качестве ведущего элемента образовательного процесса, однако при этом меняется его позиция по отношению к студенту и самому себе (он становится не только носителем информации, но и помощником студента, его консультантом; иными становятся способы его взаимодействия со студентом, характеризующиеся не только активным со-

трудничеством с ним самим, но и последнего со своими сокурсниками);

- меняются функции знания как такового и способы их усвоения студентами (знание перестает быть рутинно-заученным и организуется в самых разнообразных формах поисковой деятельности, как продуктивный творческий процесс. Знание становится междисциплинарным, системным, синтезированным);
- на первый план выдвигается социальная природа обучения и развития личности студента, в связи с чем делается ставка не только на индивидуальные, но и на групповые формы обучения, на совместную деятельность через многообразные формы взаимодействия, межличностных отношений и общения.

Исходя из этого, соответственно перечисленным чертам инновационное обучение преследует три основополагающие цели:

- формирование нового стиля познавательной деятельности студентов и управления ею со стороны преподавателей на основе новой личностной позиции последних и новых ценностей и смыслов организации образовательного процесса;
- формирование у студентов аналитического и проектно-конструкторского типа мышления, помогающего преподавателю строить картину учебно-воспитательных ситуаций в динамике;

– формирование подлинно диалогического стиля коммуникативности и интеллектуальной деятельности студентов, новых способов социальных и межличностных взаимодействий, направленных на построение проектов и программ, обеспечивающих функционирование и взаимосвязь всех элементов и компонентов образовательного процесса.

Ориентация на эти цели позволяет создать в вузе качественную образовательную среду, характеризующуюся все более расширяющейся сферой жизнедеятельности студентов, которая учит извлекать знания из собственной деятельности, из наблюдений и восприятий, раскрывать значение изучаемых объектов; вооружает навыками логического мышления; помогает постигать принципы собственных действий и руководствоваться ими в новых ситуациях [6; 7]. Эта специально организованная среда ориентирована на повышение мотивационной активности студента по усвоению все более сложного материала и способов деятельности, подготавливает его к убыванию от курса к курсу помощи со стороны преподавателей и овладению способами самостоятельного действия. Эта система трудностей предполагает передачу студентам некой организационной основы действий (ООД) по их преодолению, системы упражнений по переносу способов выполнения действий по их преодолению в нетиповые ситуации.

Такой подход к своей педагогической деятельности позволяет преподавателю не только обучать, но и изучать студентов, выявлять их индивидуальные особенности: познавательные интересы, характерные способы учебной работы и предпочтения к содержанию и форме учебного материала, социальный статус среди одноклассников. Эффективность

проводимой работы во многом определяется характером взаимоотношений как между студентами, так и между студентами и преподавателем. В этих взаимоотношениях многое зависит от преподавателя, от его способности и умения выстраивать сотрудничество со студентами, основанное на толерантности и эмпатии. Не бывает одинаковых учеников, не бывает одинаковых занятий, ничего нельзя повторить, так как в центре любой системы и технологии стоит личность педагога, его аура, его возможности, его свобода мыслить, творить.

Успех любой деятельности в значительной степени зависит от мотивации учения, поэтому создание положительной мотивации у студентов является одним из важнейших компонентов рассматриваемого подхода, так как без нее возможна лишь малоэффективная работа по принуждению. Следовательно, преподаватель должен постоянно поддерживать в себе потребность в организации выполнения студентами самых различных видов деятельности: подготовка проектов, дидактических материалов, выполнение исследовательских работ, участие в работе проблемных групп, разработка сценариев открытых мероприятий и т.д.

Опираясь на исследования В.А. Кан-Калика, который выделил пять основных стилей педагогического взаимодействия (общения) с обучающимися, мы отмечаем, что в рамках представляемого нами подхода наиболее актуальным и востребованным должен быть стиль, характеризующийся тем, что взаимодействие строится на основе высоких профессиональных установок преподавателя, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним студенты буквально по пятам ходят!». Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими

профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

Своеобразие профессиональной деятельности преподавателя университета в образовательном процессе современного вуза заключается в том, что возвращается истинный смысл назначения деятельности педагога: ведение, поддержка, сопровождение обучающегося. Помочь каждому студенту осознать его собственные возможности, войти в мир культуры выбранной профессии, найти свой жизненный путь – таковы приоритеты современного преподавателя университета

В традиционной модели образования такие атрибуты личности и ее психики, как сознательность, активность, субъектность, отношение, целенаправленность, мотивированность, оказываются востребованными не в полной мере. Поэтому вузовские преподаватели все в большей степени обращаются к такому явлению, как фасилитация.

В западном человекознании это явление было раскрыто в трудах К. Роджерса еще в прошлом веке. В наше время сущность термина «фасилитация» – приведение в действие многочисленных ситуаций взаимодействия – рассмотрена в исследованиях Р.С. Димухаметова. Он выделяет такие атрибуты понятия «фасилитация», как истинность, открытость, принятие, доверие, эмпатическое понимание. Фасилитация выполняет функции стимулирования педагогической деятельности, принципа обучения и управления образовательным процессом, что способствует конструктивному взаимодействию субъектов образовательного процесса.

Преподаватель-фасилитатор оказывает педагогическую помощь и поддержку студентам, которая выражается в повышении продуктивности деятельности отдельного студента или группы студентов. Эта поддержка мягкая, ненаправленная, не императивная, но все же обусловли-

вает определенные изменения в личности студента. Оказывая такую поддержку, преподаватель побуждает студента реализовать свои замыслы в конкретных деяниях как формах проявления активности субъекта, ответственность за которые несет сам субъект. Такого рода ненаправленные влияния преподавателя на студентов способствуют изменению мыслительной деятельности (повышают уровень креативности), перцепции, сдвигам в эмоциональных проявлениях. Преподаватель-фасилитатор ставит студентов в позицию помощников, попутчиков на пути поиска совместных решений, дает студентам полную свободу в этом поиске и право выбора своего решения. При этом функция преподавателя-фасилитатора реализуется как педагогическая поддержка самопознания студентов на основе установления ценностно значимых связей субъектов взаимодействия при сохранении их личностной уникальности и целостности.

Профессиональная позиция каждого преподавателя меняется в процессе взаимодействия. Так, представители Санкт-Петербургской научной школы (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына) помимо преподавателя-фасилитатора выделяют следующие позиции преподавателя, которые заключаются главным образом в сопровождении и поддержке деятельности студента.

Преподаватель-консультант. Сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция реализуется через консультирование, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Консультант либо знает готовое решение, которое он может предложить, либо владеет спосо-

бами деятельности, которые указывают путь к решению проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения – научить студента учиться.

Преподаватель-модератор. Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей студента и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих студентов к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей. Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала студента, на выявление скрытых возможностей и нереализованных умений. Основными методами работы преподавателя-модератора являются такие, которые побуждают студентов к деятельности и активизируют их, выявляют существующие у них проблемы и ожидания, организуют дискуссионный процесс, создают атмосферу товарищеского сотрудничества. Преподаватель-модератор выступает посредником, который способствует установлению отношений между студентами.

Преподаватель-тьютор. Осуществляет педагогическое сопровождение студентов. Разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность преподавателя-тьютора, как и преподавателя-консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом студента. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого. Он разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку, продумывает способы мотивации и варианты фикса-

ции достижений, определяет направления проектной деятельности. Взаимодействие с тьюторами осуществляется через тьюториалы, дневные семинары, группы взаимопомощи, компьютерные конференции. Задачи преподавателя-тьютора: помочь студентам получить максимальную отдачу от учебы, следить за ходом учебы, осуществлять обратную связь в процессе выполнения заданий, проводить групповые тьюториалы, консультировать студентов, поддерживать их заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения дисциплины, обеспечить возможность использования различных форм контакта с ним (личные встречи, электронная почта, компьютерные конференции).

Преподаватель-тренер (coach), что в переводе с английского означает «репетитор, инструктор». Исходя из перевода этого понятия, рассматривают его функции в образовательном процессе. Преподаватель-тренер выступает в качестве обучающего не просто специальности, а мастерству овладения студентом будущей профессиональной деятельностью через систему усвоения определенных знаний. Преподаватель-тренер помогает студентам в прохождении определенных учебных курсов, в учении, в подготовке к публичным выступлениям в ходе семинарских и практических занятий, выступлениям с докладами и сообщениями на учебных, а затем и научных конференциях.

Как видим, образовательный процесс современного вуза может успешно реализоваться только через эффективное взаимодействие его субъектов – преподавателей и студентов. Рассмотренные профессиональные позиции преподавателя современного вуза способствуют как развитию субъектной позиции студента, так и образовательному взаимодействию в целом.

К осознанию необходимости такого подхода к организации образовательного процесса нас привели и наши исследования, а также практика работы со студентами по дисциплине «Культурология» в ЮФУ. Мы убедились, что студенты не в должной мере умеют принимать решения и нести ответственность за них; у них отсутствует желание планировать свою жизнь; у них заниженная самооценка, наблюдается высокая утомляемость, внутренняя подавленность и безынициативность в действиях; нет тяги к сотрудничеству между собой и с преподавателем.

Таким образом, в реальной практике обучения в вузах сегодня в полной мере не осознается главная ценность инновационного образования – формирование мировоззрения будущих специалистов в своей области, основанного на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и ответственности за свои действия [8; 9]. Это свидетельствует о том, что образовательная среда, в которую погружен студент, пока еще не учитывает истинных целей и ценностей такого образования, а также личностных смыслов, индивидуальных притязаний и личностных особенностей студентов [10]. В такой среде нет условий для полноценного сотрудничества, которые должен создавать прежде всего преподаватель [11].

Продемонстрируем на примере, как это можно сделать в условиях преподавания курса «Культурология». В связи с вышеизложенными позициями нами были поставлены следующие задачи:

- повышение мотивации студентов в освоении образовательной программы дисциплины;
- максимальный учет познавательных и творческих потребностей обучающегося;
- помощь в самоопределении и повышение коммуникабельности студентов;

- формирование навыков системного мышления;
- ориентация студентов на позитивное понимание жизни и общечеловеческих ценностей;
- приближение учебы к практике повседневной жизни путем формирования навыков эффективной коммуникации;
- развитие целеустремленности, ответственности за свои действия, творческого подхода в решении жизненных ситуаций;
- создание творческой развивающей среды в аудиторное и внеаудиторное время, позволяющей выявлять, расширять и реализовывать творческий потенциал обучающегося.

Используя в процессе взаимодействия со студентами личностно-деятельностный и компетентностный подходы, мы планировали получить примерно следующие результаты:

- через создание творческой атмосферы на занятиях укрепить энтузиазм и оптимизм студентов, повысить уверенность в своих способностях;
- посредством переживания студентом ситуации успеха развить его целеустремленность, ответственность за принимаемые решения и действия, стимулировать творческий подход к разрешению жизненных ситуаций;
- путем организации квазипрофессиональной деятельности через деловые, ролевые и организационно-коммуникативные игры продемонстрировать возможность практического применения в реальной деятельности своей способности к самоорганизации, самоопределению и саморазвитию, преодолению сложившихся стереотипов в анализе социальных процессов и явлений, к поиску своего места в жизни общества в качестве граж-

данина, патриота и высококлассного специалиста.

В рамках поставленных задач образовательный маршрут студента и преподавателя имеет четко очерченную структуру, а образовательный процесс логически выстраивается следующим образом:

1. Во вводной лекции раскрывается вся предлагаемая система взаимодействия преподавателя со студентами: обсуждаются все виды и формы работы, сроки и критерии ее выполнения, система оценок и поощрений. Принимается так называемый кодекс чести преподавателя и студента, устанавливаются промежуточные и конечные результаты совместного сотрудничества, формы и методы их оценивания.

2. В качестве дополнительного стимула для регулярного посещения лекций студентами выступает наличие у преподавателя электронного варианта лекции, позволяющего внедрить инновационную методику преподавания с использованием демонстрационных материалов, проблемных вопросов и заданий, микродискуссионных элементов и т.д. Это позволяет студенту быть сосредоточенным на лекции, внимательно следить за логикой происходящего, активно включаться в обсуждение проблемных вопросов, участвовать в дискуссии, делая при этом необходимые пометки, записи, а также иметь возможность самому задавать преподавателю вопросы, что-то уточнять.

3. Знакомство с различными первоисточниками, исследовательская работа. В ходе такой работы преподаватель проводит исследование уровня мышления студентов и их реальных, объективных возможностей, приспособливает свою методику преподавания к уровню познавательных способностей студентов, к их индивидуальным и личностным

особенностям и выстраивает их индивидуальные образовательные траектории. Изучение и исследование первоисточников – дело трудоемкое, и, следовательно, его необходимо тщательно организовывать, тем более что в результате такой работы студенты будут самостоятельно готовить учебное пособие.

4. Подготовка презентаций по изученному материалу, прежде всего – электронных лекций. Изучение и развитие интереса студентов к теории, мотивации к ее изучению, а также способов ее освоения позволяет преподавателю иметь представление о том, что думает и чего хочет студент. Изучая электронную лекцию, студент должен подготовить презентацию по ней. При этом он имеет возможность творчески относиться к процессу ее изучения: ввести собственный текст, заменить часть материала, выстроить иную структуру лекции, предложить свою логику изложения материала. Это серьезным образом повышает качество освоения и дает студенту возможность создать некий новый продукт в соответствии со своими акцентами и взглядами. Качество презентаций существенно возрастает, если студент использует свои дизайнерские способности как будущий архитектор.

5. Самостоятельная подготовка тестов с иллюстрациями. Эта работа вызывает у студентов особый интерес, так как она является подготовительным этапом в процессе подготовки учебного пособия для самостоятельной работы и очерчивает его содержательные, стратегические и тактические рамки.

6. Подготовка учебного пособия для самостоятельной работы. Процесс подготовки данного пособия выступает в виде практикума по курсу «Культурология». Преподаватель, советуясь со студентами, готовит основной текст, а они параллельно с этим дополняют его ма-

териалом, содержащим проблемные вопросы, тестовые задания, иллюстрации к ним.

7. Круглый стол. Проводится по окончании курса. Его тему предлагают сами студенты, с приглашением специалиста по данной проблематике. Это может быть, например, тема «Культура средневекового города».

8. Самостоятельный поиск статей ориентирован на поиск необходимого материала и последующее обсуждение проблем развития культуры на современном этапе.

9. Экзамен. Его проведение направлено на получение объективных результатов изучения курса «Культурология», исключающих элементы случайности и «везения».

Предложенная форма сотрудничества преподавателя со студентами позволила более концептуально выстроить учебный процесс. Учебный план студента имеет рекомендательный характер и не ограничивает его право самостоятельно выбирать виды самостоятельной деятельности. Появившаяся возможность учитывать различия в начальном уровне подготовки обучающихся позволила преподавателю рекомендовать соответствующие типы заданий, вовремя корректировать их сложность и сроки выполнения.

В результате студент приобретает новые способы и возможности в освоении дисциплины реально, на собственном опыте планировать свои действия, способы применения полученных знаний при выполнении творческих заданий, развить навыки переноса своих действий из типичной ситуации в совершенно новую. Высокий уровень подготовки был продемонстрирован студентами не только на экзамене, проходившем в виде творческого отчета, но и при встрече со специалистами, зани-

мающимися вопросами культуры весьма продолжительное время. Так, на встрече за круглым столом с таким специалистом состоялось интересная беседа, в результате которой было обнаружено наличие системного взгляда студентов на характеристику эпохи Ренессанса. Стоит отметить, что уже во втором семестре студенты самостоятельно планировали свой личный план (маршрут) в изучении дисциплины, не только увеличивая объем информации, но и определяя круг проблем, которые хотели бы изучить более углубленно.

Преподаватель по мере развития сотрудничества со студентами вынужден был постоянно делать «ревизию» своих знаний в области преподаваемой дисциплины в соответствии не только с теми потребностями, которые выдвигаются обществом и самой наукой, но и с потребностями обучающихся.

Не менее актуальным явилось и формирование электронного фонда изданий учебной и научной литературы. Кроме запланированных программой книг, студенты пополнили электронную библиотеку своими собственными интересными находками, статьями, сюжетами кинолент, запечатлевших повседневную жизнь, отношения и быт людей, живших в разных странах мира и в разные времена.

Такое тесное сотрудничество со студентами ориентирует преподавателя на постоянное совершенствование технологий обучения, заставляет поднимать уровень демонстрационных материалов на лекциях (таблицы, схемы, презентации). А стремительное развитие и использование информационных технологий изменило облик дисциплины, расширило сферу ее влияния на будущую профессиональную деятельность студентов.

Учебная программа была дополнена внесением новых материалов, связан-

ных с областью архитектуры, этики, психологии и истории. Речь идет о подготовке студентов с высоким уровнем не только профессиональной, но и информационной культуры, т.е. умеющих ориентироваться в информационных потоках, оптимально использовать технико-информационные средства. Уникальные функции компьютера – информационная, функции моделирования и конструирования – принципиально изменили ситуацию в обучении. Ощущение новизны, совместно созданные уникальные лекции и тесты с использованием большого количества иллюстрационных материалов – все это создает удивительный эффект обстановки поиска и творчества в обучении.

Таким образом, сотрудничество рассматривается нами как такой тип взаимодействия преподавателя и студентов, а также студентов между собой, в процессе которого его субъекты стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь совместного положительного результата, учитывать интересы друг друга и добровольно проявлять активность и оказывать помощь. Такое сотрудничество предполагает создание со стороны преподавателя соответствующих условий, при которых возникает потребность быть вместе и сообща выполнять образовательную деятельность, в которой наблюдаются отношения равенства и партнерства, доброжелательности и оптимизма, доверия и взаимопомощи. В результате этого образовательная деятельность идет более успешно, так как создана благоприятная психологическая атмосфера, при которой каждый студент не боится быть самим собой, проявить свою самость. Все стороны взаимодействия испытывают чувство удовлетворения, проявляют творческое отношение к делу и самоотдачу. Совместно создаваемый студентами про-

ект «Культурология глазами архитектора» в рамках более общего проекта «Пособие для самостоятельной работы студентов» направления «Архитектура в период развития культуры XVI–XXI вв.» ориентировал студентов на подбор иллюстраций (собственные работы или картины) к наиболее понравившимся и запомнившимся сюжетам. Это позволило более углубленно изучать материал, развивать творческую фантазию, совершенствовать умение анализировать, осмысливать его, обобщать и синтезировать.

Участие обучающихся в конкурсе «Лучшее пособие для самостоятельной работы студентов» тоже принесло свои положительные результаты. В ходе работы над ним каждой из групп отводилось специальное время для обсуждения вопроса: как все работали? Группа обсуждает свое поведение, рациональность методов работы и полученные результаты, а также намечает пути совершенствования своего сотрудничества. При этом группа оценивается самой группой и преподавателем по следующим показателям:

- результативность (академические результаты работы группы);
- усилия, вложенные в подготовку пособия (способность решать поставленные задачи самостоятельно, проявлять настойчивость в достижении целей, изобретательность, творчество; стремление выходить за границы материала, обязательного для усвоения, решать сложные задачи);
- эффективность (реализация возможностей каждого члена группы, его удовлетворенность групповой работой);
- доброжелательность (способность проявить поддерживающее поведение в отношении других групп в общих дискуссиях и экспертных оценках).

Преподавателю не следует забывать, что важнейшей характеристикой жизнедеятельности человека является ее эмоционально-нравственный аспект, представления о котором воплощены главным образом в искусстве. Соответственно этому взаимодействие науки и искусства обуславливает целостное развитие человеческой личности, по меньшей мере – ее духовного мира. Например, в ходе изучения темы «Романтизм в XIX и XXI вв.» создается уникальная возможность продемонстрировать студентам пути и способы сохранения и приумножения фундаментального культурного пласта общества. В качестве эпиграфа к занятию берется высказывание А.Б. Мигдала, свидетельствующего о том, что «в качестве показателя национального богатства выступают не запасы сырья или цифры производства, а количество способных к научному творчеству людей» [12]. Если говорить о современной эпохе, то речь идет прежде всего о личности инноватора, который «без высокоразвитой интуиции, целостности восприятия и воображения обречен мыслить в плоскости уже сделанных кем-то логических выводов и теорий» [13].

Библиография

1. Журавковский В.М. Актуальные задачи модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 4–12.
2. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М., 2012.
3. Силичев Д.А. Болонский процесс и модернизация образования в России // Вопросы философии. 2009. № 8. С. 81–91.
4. Крицкая Р.А. Некоторые концептуальные основы самообразования обучающихся // Вопросы философии. 2013. № 5. С. 70.
5. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3. С. 77–82.
6. Невилько Н. От студенческой инициативы – к реальному лидерству // Академия. 2014. № 19. С. 1, 7.

7. Крицкая Р.А. Указ. соч.
8. Сорокина Н.Д. Об инновационных методах в преподавании социологических курсов // Социологический журнал. 2010. № 5. С. 120–123.
9. Гуманитарное знание и социальные технологии (материалы конференции – круглого стола) // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 3–30.
10. Король А.Д. Стереотипы как образовательная проблема // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 156–161.
11. Современные образовательные технологии / под общ. ред. Н.В. Бордовской. М., 2010.
12. Мигдал А.Б. Поиски истины. М., 1978.
13. Штомпель О. Идея университета: возможно ли возрождение // Академия. 2014. № 18. С. 6–7.

Bibliography

1. Zhurakovsky, V.M., 2010. Actual problems of modernization of vocational training. Higher education in Russia, 5: 4–12. (rus)
2. Chernilevsky, D.V., 2012. Didactic technologies in higher education. Moscow. (rus)
3. Silichev, D.A., 2009. Bologna process and the modernization of education in Russia. Questions of Philosophy, 8: 81–91. (rus)
4. Kritskaya, R.A., 2013. Some conceptual basis of self-studying. Questions of Philosophy, 5: 70. (rus)
5. Kraevsky, V.V., 2009. Sciences of education and science of education (methodological problems of modern pedagogy). Questions of Philosophy, 3: 77–82. (rus)
6. Nevilko, N., 2014. From student initiatives – to real leadership. Academy, 19: 1, 7. (rus)
7. Kritskaya, R.A. Op. cit.
8. Sorokina, N.D., 2010. On innovative methods in teaching sociology courses. Journal of Sociology, 5: 120–123. (rus)
9. Humanitarian knowledge and social technologies (Proceedings of the conference – Roundtable), 2013. Questions of Philosophy, 9: 3–30. (rus)
10. Korol, A.D., 2013. Stereotypes as an educational problem. Questions of Philosophy, 10: 156–161. (rus)
11. Bordovskaya, N.V. (Ed.), 2010. Modern educational technology. Moscow. (rus)
12. Migdal, A.B., 1978. The search for truth. Moscow. (rus)
13. Shtompel, O., 2014. Idea of a University: Is it possible revival. Academy, 18: 7. (rus)

УДК 159.9:378

Оценка психологической готовности специалистов ТЭЦ к деятельности в экстремальных ситуациях

Мухаметова Р.К.

Ключевые слова: *психологическая готовность, установка, мотивация, адаптация, психологическая подготовка.*

В настоящее время с ростом числа техногенных аварий на опасных производственных объектах, в том числе и на ТЭЦ, связанных с человеческим фактором, назрела проблема изучения и оценки психологической готовности специалистов к деятельности в экстремальных ситуациях, выявления индивидуально-психологических особенностей персонала, необходимых для обеспечения эффективного восприятия, реагирования и действия.

Готовность к экстремальной деятельности является важнейшим фактором ее эффективности. Перед началом ответственной деятельности, тем более протекающей в экстремальном режиме, у человека произвольно или непроизвольно включаются механизмы активации психических и физиологических функций, непосредственно влияющих на ее эффективность.

Готовность к предстоящей деятельности – это определенное комплексное состояние. А.Ц. Пуни, рассматривая это состояние как целостное проявление личности, выделял в нем следующие особенности: трезвая уверенность человека в своих силах; стремление к борьбе (проявлять все свои силы и добиться победы); оптимальная степень эмоционального возбуждения; высокая помехоустойчивость; способность управлять своим поведением (действиями, чувствами и т.д.) в работе [1].

Психологические предпосылки появления готовности к выполнению определенной деятельности – это ее понимание, осознание ответственности, желание добиться результата, определение направления деятельности. Халатное отношение к работе, безразличие, намерение не использовать свой опыт, отсутствие плана действий затрудняют наступление готовности, что приводит к неадекватным действиям, ошибкам, несоответствию функционирования психических процессов требованиям, предъявляемым ситуацией [2].

Психологическая готовность является основной составляющей готовности к профессиональной деятельности. Ученые понимают ее как целостное психическое образование, как соединение операциональных, функциональных и личностных составляющих [3], как определенный уровень развития психических и личностных качеств, обеспечивающих успешность служебно-профессиональной деятельности [4]. Формируется она по мере приобретения опыта.

Психологическая готовность – это состояние субъекта в определенный момент времени, способствующее или препятствующее полному проявлению (реализации) всех его возможностей в конкретной экстремальной ситуации. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обу-

словливаются особенностями психической готовности (готовность психики) специалиста [5]. Готовность и адекватность поведения в экстремальных условиях состоят в том, что у специалиста вырабатывается способность к оперативным, «сокращенным» приемам и моментальному извлечению из памяти необходимой информации для выбора решения [6; 7], доведенные до автоматизма навыки и действия.

Готовность к деятельности определяется как специфическое личностное состояние, предполагающее наличие у личности образа структуры поведения и постоянной направленности сознания на его выполнение [8].

Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко определяют два вида готовности: общую (длительную) и временную (ситуативную), которые между собой взаимосвязаны и взаимозависимы.

В структуру общей готовности входят: положительное отношение к деятельности, к профессии; адекватные требованиям деятельности и профессии черты характера, темперамент, мотивация; необходимые навыки, знания, умения; устойчивые профессионально важные качества внимания, восприятия, мышления, волевых и эмоциональных процессов.

Временное состояние готовности выражает особенности и требования предстоящей ситуации, создающие психологические условия для результативных действий в определенный момент. Ситуативная готовность – это целостное и динамичное состояние субъекта, мобилизованность всех сил на активные и целесообразные действия, внутренняя настроенность на определенное действие. Ее образование и оформление определяются пониманием цели, осознанием ответственности, желанием добиться результата, установлением порядка последующей деятельности и т.д.

М.И. Дьяченко в исследовании определяет, что психологическая готовность помогает субъекту результативно выполнять свои обязанности, правильно использовать свой опыт, знание, личные качества, сохранять самоконтроль и изменять свою деятельность при возникновении непредвиденных препятствий. Л.А. Кандыбович полагает, что состояние готовности необходимо для успешных действий.

В работах А.М. Столяренко дается подробный анализ психологической готовности, характеризуется «общая готовность» и «состояние готовности в данный момент», соответствующие по уровню и содержанию решаемым задачам. В зависимости от особенностей преднастройки к началу работы предрабочее состояние может быть объяснено и как состояние готовности – это более эффективная форма предрабочих реакций организма, которая обеспечивает высокую работоспособность в предстоящей деятельности. Основой состояния готовности является сознательное стремление выполнить задачу, справиться с трудностями [9].

В психологическую готовность В.А. Пономаренко включает две составляющие: психофизиологическую устойчивость, которая зависит от состояния организма; психологическую устойчивость, которая определена профессиональной подготовкой и общим функциональным уровнем психологических свойств личности, куда входят специфическая подготовленность к действиям в необычных ситуациях, наличие высокой установки и мотивации на благополучный исход, способность к оперативному мышлению, к срочной актуализации знаний для принятия решения, чувство долга и ответственности.

Психологическая готовность к деятельности определяется как психиче-

ское состояние, рассматривается как целостное проявление личностных особенностей субъекта, имеющее сложную динамическую структуру [10], выражающее совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных, волевых, поведенческих компонентов [11] в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

В итоге человек настраивается на определенное поведение, на совершение действий, необходимым для достижения стоящей цели. Это явление получило в психологии название установки. Установка – целостное психологическое состояние личности, формирующееся во время ее психической активности и определяющее процесс поведения субъекта, проявляющееся как стабильная готовность личности к реакциям на определенную ситуацию. В психологической готовности установка является основным фактором регуляции поведения, реализующим потребности, актуальные в данной ситуации, и определяющим дальнейшее течение деятельности.

Психологическая готовность человека в экстремальных условиях деятельности суммируется из его личностных качеств, степени подготовленности, достоверности информации, наличия времени и средств для ликвидации непредвиденной ситуации, наличия информации об эффективности принимаемых решений. Основным средством повышения психологической готовности является психологическая подготовка [12].

Для подготовленного человека, имеющего соответствующий уровень тренированности, степень напряжения в такой деятельности экстремальной уже не будет. Человек может быть пригоден, подготовлен к действиям, но не готов мотивационно или, наоборот, мотивационно и личностно готов, но не подготовлен, не вооружен технологиями

и средствами. Человек может иметь склонность к данному виду деятельности, а необходимые для этого способности могут отсутствовать [13].

Психологическая готовность к действиям (в том числе и в экстремальных условиях) является результатом процесса психологической мобилизации, качеством личности и выступает регулятором успешности профессиональной деятельности [14], следовательно, важную роль в проявлении готовности играют индивидуально-психологические особенности личности.

Готовность включает пригодность, предполагающую способность, в комплексе с положительным отношением к деятельности и соответствующей тренировкой, в результате которой личность овладевает знаниями, навыками и умениями, необходимыми и достаточными для результативной деятельности. Готовность невозможна без пригодности, а пригодность перерастает в готовность только в процессе деятельности [15; 16].

Мотивационный компонент занимает особое место в формировании психологической готовности, является «стержневым, своего рода направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможна ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [17], главным его критерием является высокая сознательная мотивация [18].

М.А. Котик готовность рассматривает как мотивационный аспект личности, как выражение желания, а также как фактор ситуативности (временности), поскольку она воспринимается не как качество личности, а как характеристика состояния.

Готовность к деятельности в экстремальных условиях тесно связана с адаптационными возможностями лич-

ности [19], это способность к приспособлению и выживанию для обеспечения жизни на всех уровнях сложности [20]. Процесс адаптации – один из важных и ключевых факторов психологической готовности личности. Адаптация психики человека к экстремальным ситуациям очень важна, так как в результате повышается эффективность действий человека, поэтому ее еще называют личностной эффективностью.

Мобилизовать свои лучшие качества, выполнить в заданные сроки стоящую задачу с минимальными затратами психических, физических усилий могут только люди с высоким уровнем психологической готовности к действиям в экстремальных условиях и повышенной толерантностью к психологическому стрессу. Именно эти личностные характеристики являются критериями оценки деятельности человека в чрезвычайной ситуации. Психологическая готовность – это состояние, мобилизующее все психофизиологические системы организма [21], начинающееся с постановки цели на основе потребностей и мотивов, с последующей выработкой плана, схем предстоящих действий. Далее человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, использует определенные средства и способы деятельности и таким образом на основе внутренней активности (физиологической, биологической и психической) реализует поставленную цель и достигает результата [22].

Итак, психологическая готовность к выполнению профессионально-служебных задач в условиях риска – это сложная многофункциональная структура, которая подлежит постоянному изучению и усовершенствованию [23].

В настоящее время появилась необходимость в обобщении результатов теоретических исследований психоло-

гической готовности и в осмыслении практики ее формирования.

Для изучения степени психологической готовности субъектов были проведены собственные исследования основных компонентов готовности, где использовались следующие методики: индивидуально-типологический опросник (ИТО); метод исследования самоотношения, самооценки (МИС); методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса; факторный личностный опросник Кеттелла (ФЛО); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [24]. Проводились сравнительные анализы следующих групп: женщины и мужчины, вместе взятые в одной группе (1-я группа (об) – 30 человек), и по отдельности – группа женщин (2-я группа (w) – 13 человек) и группа мужчин (3-я группа (m) – 17 человек). В группы были собраны операторы, работающие на опасных производственных объектах (ТЭЦ).

Для проверки надежности и достоверности результатов исследований были использованы следующие методы статистической обработки: короткие статистики (выборки об, w, m); статистическое сравнение показателей по t-критерию Стьюдента для независимых выборок (выборки w, m); линейный корреляционный анализ (выборки об, w, m).

Из всех показателей по ИТО наиболее ярко во всех группах проявляется показатель сензитивности ($X_{cp}^{ob} = 6,37$; $X_{cp}^w = 6,0$; $X_{cp}^m = 5,88$), меньше всего выражена агрессивность ($X_{cp}^{ob} = 3,97$; $X_{cp}^w = 3,69$; $X_{cp}^m = 4,18$); с увеличением сензитивности сила фактора агрессивности ослабевает.

Из всех показателей по МИС наиболее ярко во всех группах проявляется

показатель самооценности ($X_{\text{cp}}^{\text{об}} = 7,03$; $X_{\text{cp}}^{\text{w}} = 6,69$; $X_{\text{cp}}^{\text{m}} = 7,29$), а у женщин имеет место еще и показатель открытости. В показателях всей группы, и в группе мужчин меньше всего, мало выражена внутренняя конфликтность ($X_{\text{cp}}^{\text{об}} = 4,43$; $X_{\text{cp}}^{\text{m}} = 4,29$), это связано с тем, что с увеличением самооценности (уверенности в себе) сила фактора внутренней конфликтности ослабевает, подавляется. В группе женщин меньше всего выражен показатель самообвинения ($X_{\text{cp}}^{\text{w}} = 4,38$): с увеличением самооценности и открытости фактор самообвинения уменьшается.

Из всех показателей по ФЛО Кеттелла наиболее ярко во всех группах проявляется показатель сознательности ($X_{\text{cp}}^{\text{об}} = 7,37$; $X_{\text{cp}}^{\text{w}} = 7,38$; $X_{\text{cp}}^{\text{m}} = 7,35$). В показателях всей группы, и в группе мужчин меньше всего, мало выражен показатель твердости ($X_{\text{cp}}^{\text{об}} = 3,80$; $X_{\text{cp}}^{\text{m}} = 3,12$), а в группе женщин – показатель консерватизма ($X_{\text{cp}}^{\text{w}} = 4,62$). У женщин с увеличения показателя сознательности подавляется фактор консерватизма.

Исследования по методике диагностики мотивации личности к успеху и мотивации к избеганию неудач Т. Элерса во всех группах показали высокий уровень мотивации ($X_{\text{cp}}^{\text{об, w, m}}$ более 17).

Анализ результатов диагностики всех групп показал, что из всех показателей по МЛО «Адаптивность» наиболее ярко проявляется показатель моральной нормативности ($X_{\text{cp}}^{\text{об}} = 4,67$; $X_{\text{cp}}^{\text{w}} = 4,92$; $X_{\text{cp}}^{\text{m}} = 4,47$) – средний уровень развития качества. Меньше всего выражен показатель личностного адаптивного потенциала (ЛАП) ($X_{\text{cp}}^{\text{об}} = 2,70$; $X_{\text{cp}}^{\text{w}} = 2,85$; $X_{\text{cp}}^{\text{m}} = 2,59$), который относится к группе удовлетворительной адаптации. Все группы оцениваются как имеющие средний показатель развития адаптивных способностей и морально-нормативных качеств. Статистическое сравнение по-

казателей по критерию Стьюдента показало сходство и различия между выборками. Выявлены статистически значимые различия по следующим показателям: сензитивность и чувствительность выше у женщин, самоотношение выше у мужчин.

Линейный корреляционный анализ показал, что во всех группах максимально проявляются тревожность и личностный адаптивный потенциал. Чем выше тревожность, тем ниже нервно-психологическая устойчивость, ЛАП; и наоборот – чем выше ЛАП, тем ниже тревожность.

В результате проведенного анализа исследований можно сделать следующие выводы:

- психологическая готовность – это единое, многокомпонентное, развивающееся образование, включающее закономерно расположенные, тесно взаимосвязанные, функционирующие элементы, представляющие собой мотивационные, познавательные, эмоциональные, волевые и поведенческие компоненты структуры, которые обуславливают активность, инициативу и самореализацию творческих потенциалов, влияют на факторы высокого уровня профессионального мастерства и на уровень психологической зрелости личности специалиста, обеспечивают высокоэффективную продуктивность и стабильность деятельности в экстремальных ситуациях;
- проведенные эмпирические исследования показывают возможность определения уровня психологической готовности к деятельности при возникновении экстремальной ситуации у персонала, работающего на опасных производственных объектах, а также показать, что работники данных объектов имеют общие

- психологические особенности независимо от пола, такие как сензитивность, агрессивность, самооценочность, сознательность, моральная нормативность, ЛАП;
- причиной, затрудняющее организацию поведения в экстремальной ситуации, является тревожность. При этом выявлены возможности компенсации этого фактора через повышение нервно-психической устойчивости и адаптивности;
 - факторами психической готовности к деятельности в экстремальной ситуации в исследуемых группах являются: низкая агрессивность, умеренная сензитивность, высокая нервно-психическая устойчивость, адаптивность;
 - в целом все представители исследованных групп мотивированы и адаптированы, готовы к действию и способны самостоятельно выходить из сложившихся экстремальных ситуаций;
 - используя вышеуказанные методики, можно эффективно проводить профилактический отбор, оценивать уровень готовности персонала, проводить разработку алгоритмов практических действий для работников опасных производственных объектов.

Библиография

1. Психология деятельности в экстремальных условиях / под ред. А.Н. Блеера. М., 2008.
2. Психология деятельности в экстремальных условиях / под ред. А.Н. Блеера.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М., 1995.
4. Лобжа М.Т., Цечоев Х.И., Степкина Е.Ю. Психологические корреляты профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. 2011. Вып. 3.
5. Психология деятельности в экстремальных условиях / под ред. А.Н. Блеера.

6. Лебедев В.И. Личность в экстремальных ситуациях. М., 1989.
7. Тарас А.Е., Сельченко К.В. Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия. Минск, 1999.
8. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2011. № 12, т. 2. С. 60–62.
9. Кучерявенко И.А. Указ. соч.
10. Смирнов, Б.А., Долгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков, 2007. С. 58.
11. Деркач А.А. Социально-психологические основы совершения деятельности воспитателя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1981. С. 19.
12. Смирнов, Б.А., Долгополова Е.В. Указ. соч.
13. Психология деятельности в экстремальных условиях / под ред. А.Н. Блеера.
14. Зверев В.Л., Дмитриева О.Б. Психическая готовность выпускников Санкт-Петербургского Университета ГПС МЧС России к исполнению служебно-профессиональных обязанностей // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. 2011. Вып. 1.
15. Малешина М.С. Особенности понятий пригодности и готовности к обучению // Проблемы психологии и эргономики. 2007. № 1. С. 48–53.
16. Шикун А.Ф., Шикун А.А., Скотников М.В. Профессионально-психологическая подготовленность к деятельности как психологическая проблема. Тверь, 2007.
17. Санжаева Р.Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности // Личность в системе деятельности: тезисы докладов региональной науч.-практ. конф. Новосибирск, 1993. С. 90–114.
18. Зверев В.Л., Дмитриева О.Б. Указ. соч.
19. Смирнов, Б.А., Долгополова Е.В. Указ. соч.
20. Смирнов В.Н. Психология управления персоналом в экстремальных условиях: учеб. пособие. М., 2007. С. 71.
21. Смирнов, Б.А., Долгополова Е.В. Указ. соч.
22. Кучерявенко И.А. Указ. соч.
23. Зверев В.Л., Дмитриева О.Б. Указ. соч.
24. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2001. С. 549–558.

Bibliography

1. Bleer, A.N. (Ed.), 2008. Psychology activity in extreme conditions. Moscow. (rus)
2. Bleer, A.N. Op. cit.
3. Bozhovich, L.I., 1995. Problems of formation of the person: Selected psychological works. Moscow. (rus)

4. Lobzha, M.T., Kh.I. Tsechoev and E.Yu. Stepkina, 2011. Psychological correlatives professional – applied physical staff training Russian Ministry for Emergency Situations. Bulletin of St. Petersburg State University Russian Ministry for Emergency Situations, 3. (rus)
5. Bleer, A.N. Op. cit.
6. Lebedev, V.I., 1989. Personality in extreme situations. Moscow. (rus)
7. Taras, A.E. and K.V. Selchenok, 1999. The psychology of extreme situations: Reader. Minsk. (rus)
8. Kucheryavenko, I.A., 2011. The problem of psychological readiness to professional activity. Young scientists, 12 (2): 60–62. (rus)
9. Kucheryavenko, I.A. Op. cit.
10. Smirnov, B.A. and E.V. Dolgopolova, 2007. Psychology activity in extreme situations. Kharkov: 58. (rus)
11. Derkach, A.A., 1981. Socio-psychological foundations committed educator activities: Thesis if the PhD Dis. Leningrad: 19. (rus)
12. Smirnov, B.A. and E.V. Dolgopolova. Op. cit.
13. Bleer, A.N. Op. cit.
14. Zverev, V.L. and O.B. Dmitrieva, 2011. Mental readiness of graduates of St. Petersburg State University Russian Ministry for Emergency Situations to official-professional duties. Bulletin of St. Petersburg State University Russian Ministry for Emergency Situations, 1. (rus)
15. Maleshin, M.S., 2007. Features of the concepts of fitness and readiness for training. Problems of psychology and ergonomics, 1: 48–53. (rus)
16. Shikun, A.F., A.A. Shikun and M.V. Skotnikov, 2007. Professional and psychological preparedness activities as a psychological problem. Tver. (rus)
17. Sanzhaeva, R.D., 1993. Psychological preparation of students for pedagogical activity. In: Personality system activity: Proceeding regionally scientific.-practical conf. (pp. 90–114). Novosibirsk. (rus)
18. Zverev, V.L. and O.B. Dmitrieva. Op. cit.
19. Smirnov, B.A. and E.V. Dolgopolova. Op. cit.
20. Smirnov, V.N., 2007. Psychology of personnel management in extreme conditions: manual. Moscow: 71. (rus)
21. Smirnov, B.A. and E.V. Dolgopolova. Op. cit.
22. Kucheryavenko, I.A. Op. cit.
23. Zverev, V.L. and O.B. Dmitrieva. Op. cit.
24. Raygorodsky D.Ya., 2001. Practical psychological testing. Methods and tests. Samara: 549–558. (rus)

УДК 37.016:796

Образовательное пространство медицинского вуза как среда, формирующая стремление к здоровому образу жизни

Сорокина А.С., Власова В.Н.

Ключевые слова: образовательное пространство, здоровый образ жизни, личность, образовательная методология, медицинский вуз.

Любая образовательная сфера, и особенно высшего и постдипломного образования, есть среда формирующая. Личность, пребывающая в ней даже относительно недолгое время, приобретает целый комплекс способностей и качеств, для нее абсолютно новых либо по-новому раскрывшихся. Чем более личность школьника, студента, слушателя или аспиранта погружена в образовательную среду, тем более высокий уровень качества получают приобретаемые способности и стремления.

Современная эпоха носит во многом переломный, трансформирующий характер. Он вызывает к жизни требования кардинальных перемен. Но в отличие от прежних эволюционных и революционных эпох, когда изменения касались прежде всего внешних сторон жизни, имели к отдельно взятому человеку опосредованное, хотя и чрезвычайно осязаемое отношение, сегодняшняя ситуация выглядит совершенно иначе. Настоятельная потребность перемен сосредоточивается на самой личности, и не на какой-то абстрактной, воспринимаемой в виде умозрительной социальной единицы, а на очень конкретной, взятой из живого контекста общественных реалий.

Современный мир выдвигает непременным условием своего дальнейшего стабильного существования и процветания формирование личности человека нового типа – человека нового тысяче-

летия. В схематичном представлении это человек, главной отличительной чертой которого становится гармония и сбалансированность всех его личностных начал, а также их необычайная развитость. По существу, нового ничего не предлагается. Вспоминаем слова великого Чехова о «прекрасном» в человеке. Однако жизнь вносит в идею классика существенное дополнение. Помимо одежды, души и мыслей, в человеке высочайшего развития должно достигнуть еще и мастерство, т.е. настоящее умение преобразовывать окружающую действительность в каком-либо из ее существенных аспектов.

Применяя более научный язык, это личность, интеллектуально, психологически и физически готовая к серьезным достижениям и успехам на выбранном ею пути. Стимулами и мотивами к этим достижениям, что существенно, становятся не только общественные, но и личные интересы. Обратимся снова к классику, на этот раз политическому: «не на энтузиазме, а при помощи энтузиазма». Иными словами, путь к нынешнему успеху лежит не только через идеалы служения, но и через собственные мотивы: естественные желания карьерного роста, признания, славы, материального благополучия, физического и душевного комфорта.

Перемены, о необходимости которых мы говорим, необычны еще и тем, что

отличаются достаточно узким, «генеративным» наполнением. Это значит, что касаются они прежде всего представителей новых поколений, тех, чей пик активной профессиональной, социальной, творческой деятельности проявится уже ближе к середине нового столетия. Тем не менее пик этот может и не состояться, если в формирующее воздействие сегодняшних образовательных пространств не будут внесены необходимые коррективы. В ближайшие годы должна быть предложена, разработана и внедрена образовательная методология с соответствующим технологическим обеспечением, которая в дальнейшем станет точно формировать здоровых, крепких духовно и физически людей, обладающих к тому же серьезными специальными знаниями и умениями.

Все в новом обществе, от власти в лице ее представителей до рядового выпускника вуза, должны стать носителями идей здоровья, нравственной чистоты, силы мысли и тела, веры в собственные возможности, успех, достижения по максимуму. Студент-медик как никто другой должен понимать всю значимость и ценность здорового образа жизни индивидуума при формировании культуры здоровья всей нации. Все это выдвигает перед системой образования требование реализовать в ходе учебно-воспитательного процесса не только основное положение наук о здоровье, но и воспитание у молодежи ценностного отношения к здоровому образу жизни и навыков культуры здоровья.

Но, во-первых, такая идеология еще ждет своих разработчиков и пропагандистов, которые, к слову, уже есть, но без положительного влияния сегодняшней государственной политики. А во-вторых, требуется система средств, содержания, форм, приемов, подходов, при применении которых столь желае-

мые перемены не просто произойдут, а станут необратимыми.

Возвращаясь к теме, подчеркнем, что общим большим местом современного образования является массовое нездоровье. Показатели как статистические, так и экономико-педагогические удручают: из десяти всесторонне обследованных учащихся, студентов, аспирантов семь-восемь являются фактически больными людьми с массой врожденных либо приобретенных патологий, а в придачу носителями целого букета всем известных вредных привычек. Какой уж тут профессионализм и личностный успех?! Нельзя забывать, что всякий образовательный процесс, особенно в вузе, есть поступательное движение от простого к сложному, от элементов знания к его системному выражению. Такое содержание не может проходить без высокой психолого-педагогической интенсивности, что на практике означает большую нагрузку, отражающуюся на учащемся и, соответственно, постепенно снижающую его познавательно-интеллектуальные способности в случае, если он не готов к подобному испытанию.

Нами было проведено анкетирование студентов первых курсов педиатрического отделения Ростовского государственного медицинского университета на тему физической активности в школьный период, из которого выяснилось, что около 30–35% не занимались физической культурой в школе. Результаты удручающие, а усугубляются они еще и тем, что на вопрос о дополнительных занятиях в секциях различных видов спорта только 15% опрошенных изъявили желание заниматься.

Основной причиной низкой двигательной активности студентов Н.С. Кончиц считает несформированность устойчивых привычек. Помимо этого,

отсутствие оптимального жизненного стереотипа, который складывается на протяжении дошкольного и школьного периодов, свидетельствует о нивелировании потребности в движении на уровень социальных потребностей, т.е. удовлетворение в движении зависит от сознания. Так, если у детей существует врожденная мотивация к двигательной активности, то у взрослого человека двигательная активность проявляется только на основе сознательного побуждения [1].

Одно из важнейших условий учебной деятельности – создание у человека осознанных устойчивых мотивов [2]. В физкультурной деятельности, таким образом, принцип сознательности в период активного развития интеллекта приобретает основополагающее значение в формировании мотивации. Физкультурная деятельность будет значимой, если ее связывать с возможностями самореализации в будущей профессиональной и семейной жизни через осознание влияния физических упражнений на организм человека с точки зрения физиологии, возможностей технического роста и т.д., что может иметь значение в виде уже осознанных целей и «подсказанных» преподавателем [3], особенно врачом-преподавателем в медицинском вузе.

Вышеприведенные обстоятельства заставляют нас принимать чрезвычайные меры административного характера, дабы снизить остроту проблемы. Однако ни уменьшение лекционных часов, ни введение «методических», а фактически выходных дней, ни щадящие графики практиков не в силах остановить тенденцию. Отсюда вывод о необходимости скорейшего реформирования системы, ввода в нее компонентов, кардинально меняющих ситуацию. Их мы уже назвали.

Прежде всего нужна концепция. Причем разрабатываться она будет в двух привычных нам ипостасях: 1) общая концептуализация, т.е. выработка согласованных методологических подходов, обоснование и расчеты принципиальных параметров, согласование методов структурных и организационно-административных перестановок и т.д.; 2) авторские концепции, появление и адаптация в образовательных учреждениях собственных методологических разработок, специфических перспективных моделей процесса, программных содержательных компонентов, технологических схем. В обоих вариантах фоном последовательных действий выступает инновационный потенциал коллектива, неперенные требования к результативности и эффективности внедряемых предложений. Образовательное пространство медицинского вуза, в частности кафедры физической культуры и кафедры здорового образа жизни, играет огромную роль в формировании правильного, адекватного представления о культуре здоровья, отказе от вредных привычек и пропаганде занятий двигательной активностью и спортом.

Разумеется, большие изменения должна претерпеть отечественная педагогическая наука. До сих пор даже с учетом перехода на новые парадигмальные основы педагогика в своем традиционном содержательном наборе – знания, умения, навыки – не оставляла места самоощущению физического носителя этих важнейших качеств, проще говоря, здоровью учащегося. Теперь этот недостаток исправлен, и словосочетание «образ здоровья» – такой же полноценный элемент древней как мир триады, т.е. уже квадраты.

В вузы постоянно приходят новые педагоги, и это естественное обстоятельство послужит нам отправной точ-

кой, началом необходимых базисных изменений. Новые лица в вузовской среде с первых дней своей деятельности попадают в обстановку, в корне отличающуюся от их собственного образовательного опыта. С помощью адекватных и всем понятных технологических приемов отсекается все потенциально чуждое здоровому образу жизни. Нетерпимость к вредным привычкам, физическая активность, насыщенная культурно-просветительская атмосфера, нормы социально-культурного общения – все это в комплексе, разумеется, с максимально тактичными и деликатными механизмами внедрения создаст систему стимулов корректировки педагогической деятельности для опытных преподавателей и новые возможности самореализации для только что пришедших. Педагог в первую очередь должен своим примером показывать стремление к здоровому образу жизни, говорить о пользе и доказывать необходимость систематических занятий физической культурой, отказа от вредных привычек, правильного питания, с точки зрения не только физиологических принципов, но и социального воспитания личности. В среде образовательного пространства медицинского вуза осуществляется воспитание в человеке духовной и интеллектуальной самостоятельности, активного наблюдения и мышления, стремления к исследованию и, значит, к духовной свободе.

То, что здоровый образ жизни уже стал предметом тщательного методологического анализа, показывает самый беглый обзор литературы последних лет, причем по самым различным дисциплинарным направлениям.

Проблема формирования стремления к здоровому образу жизни в контексте высшего медицинского образования интересна прежде всего тем, что исследо-

вания по ней почти сразу распались на несколько предметных аспектов:

1. Аспект первый – онтологический, рассматривающий проблему как философско-социологический феномен. Интересно при этом, что исследователи подчеркивают прямую связь классических философских доктрин с современными мнениями, в том числе и по вопросу, нас интересующему. Для всех мыслителей всех эпох здоровая физика тела, ясный ум и позитивное расположение духа были важнейшими составляющими цельной картины мира, складывающейся в сознании человека.

2. Аспект второй – медицинский. Здесь следует отметить два момента. Один отражает мнение научно-педагогического сообщества о личных медицинских показателях студентов и аспирантов, о тенденциях в их физическом и нравственном самочувствии, о влиянии на их здоровье образа жизни и стиля образования и т.п. Второй – образовательно-предметный, раскрывающий особенности психологических устоев будущих медиков в контексте получаемой ими профессии и специализации.

3. Аспект третий – научно-педагогический, обосновывающий разнообразие теоретико-методологических подходов к обустройству формирующих влияний образовательных пространств.

Кроме трех упомянутых, фундаментальные теоретические исследования открывают и новые аспектные направления, как, например, формирующий потенциал непрерывного образования в его дополнительно-профессиональных формах или возможности моделирования узконаправленных развивающих ситуаций с участием конкретных субъектов. Необходимо особо подчеркнуть ведущую роль ученых Юга России в разработке теоретико-методологической и опытно-экспериментальной базы реше-

ния нашей проблемы. Механизмы формирования ценностных качеств личности, предметные и программные разработки, экспериментальные данные, экономические и статистические анализы – все это представляет собой большой комплекс, в перспективе претендующий на роль определяющего вектора всей российской педагогической мысли.

Рамки данной статьи позволяют нам лишь кратко очертить те гигантские масштабы исследований и работок, которые вызваны к жизни нашей темой. Только наивный, далекий от предмета разговора человек может видеть в проблеме что-то частное и малоинтересное. Достаточно сказать, что при решении задач создания формирующих пространств задействованы силы и средства куда как солидные и серьезные: социокультурные, антропософские, системно-структурные, культурологические. Многие исследователи всерьез заинтересованы перспективами проектов, вытекающих из концепции формирования.

При профессиональном подходе, достаточно умеренном энтузиазме, массовости и слаженности действий становятся вполне возможными поистине грандиозные успехи. Положительная динамика спроектированных и внедренных моделей продвинет педагогику и психологию на абсолютно качественно новый уровень. Сейчас принято говорить об эффективности нанотехнологий. Так вот, методология формирующего образовательного пространства есть своеобразная нанотехнология высшей школы третьего тысячелетия. Отказ от догматизма, схем, формальных рычагов воздействия, включение более тонких механизмов, от личностных факторов до влияющих культурологических средовых ситуаций, будут способствовать общему успеху.

В ходе исследований решается еще одна немаловажная задача. Дело в том,

что создаваемая методология в основных своих внедренческих параметрах вступит в известное противоречие с традиционной доктриной высшей школы, в соответствии с которой все, что так или иначе связано с потребностями и интересами конкретной личности, отступает на задний план перед приоритетом образовательного объекта – главного смыслообразующего элемента всей структуры. Вот над снятием этого довольно острого, мы бы сказали – системного, конфликта мы сейчас и работаем. Задача ясна, а со средствами существуют определенные затруднения.

Понятно, что формирование стремления к здоровому образу жизни субъектов образовательного процесса есть фактор науки, выражаемый как острейший социальный заказ. Но, с другой стороны, ни наука, ни общество, которому она служит, до сих пор не выработали единого консолидированного представления о ценностном отношении к образу жизни как к важнейшему фактору и национального, и личного здоровья. Здесь усилиями отдельных ученых не обойтись. Требуется государственная воля, выражаемая программой в виде национального проекта, и встречное движение общества с его огромным гражданским потенциалом. Все, что можем сделать мы, исследователи, – это предложить оптимальный методологический комплекс, что, конечно, немаловажно.

Мы отдаем себе отчет в трудностях реализации проекта формирующего пространства. Первое препятствие, оно же наиболее труднопреодолимое, – это низкий уровень готовности вузовского сообщества к содействию в решении теоретических и практических аспектов проблемы. Все на словах признают ее безусловной органической частью современной образовательной парадигмы,

но на этом содействии и заканчивается. Тем не менее никакого повода к пессимистическим прогнозам мы не видим, поскольку, и это главное, никакого активного сопротивления нашим очевидно актуальным и гуманистическим усилиям нет. Большим вопросом методологического обеспечения темы является «С чего начать?». Мы отвечаем: конечно, с существующего содержания образовательного контента будущих педагогов. При прочих достоинствах и достижениях необходимого нам компонента нет. Отсутствует, во-первых, четкая дефиниция формирующего образовательного пространства, во-вторых, также четко прописанные технологические приемы его проектирования и внедрения. Словом, есть намерения, но нет постановления.

Заявленные частности одной большой проблемы стимулируют и без того серьезные научные усилия в необходимом направлении. Теоретическое обоснование и опытно-экспериментальные разработки педагогических, психологических, административно-хозяйственных и социокультурных решений, касающихся поэтапного становления формирующего образовательного пространства вуза, в общем находятся в стадии полноценного и результативного исследования.

По результатам проведенного исследования нами сформулированы следующие выводы:

1. Чем более личность школьника, студента, слушателя или аспиранта погружена в образовательную среду, тем более высокий уровень качества получают приобретаемые способности и стремления.

2. Все в новом обществе, от власти в лице ее представителей до рядового выпускника вуза, должны стать носителями идей здоровья, нравственной

чистоты, силы мысли и тела, веры в собственные возможности, успех, достижения по максимуму.

3. У взрослого человека двигательная активность проявляется только на основе сознательного побуждения, и физкультурная деятельность будет значимой, если ее связывать с возможностями самореализации в будущей профессиональной и семейной жизни через осознание влияния физических упражнений на организм человека с точки зрения физиологии, возможностей технического роста и т.д.

4. Прежде всего, в решении теоретических и практических аспектов и проблем необходима готовность вузовского сообщества к содействию, пропаганде здорового образа жизни, занятиям физической культурой и поддержке, что немаловажно, в материальном плане студенческого спорта.

5. Анализируя возможные системно-структурные перемены в специально подобранном медицинском вузе, мы обосновали возможность внедрения на данной площадке элементов формирующего пространства с одновременным всесторонним рассмотрением сущности самого феномена. Создана солидная методологическая база, комплекс философских, педагогических, социокультурных теорий, так или иначе связанных с объектом научного интереса. Данную часть работы можно полагать выполненной. Остается главное – перевести теоретические построения в фазу активных внедренческих инноваций.

Библиография

1. *Кончиц Н.С.* Физиологические основы физического воспитания студентов в связи с индивидуальными особенностями организма: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Томск, 1990.
2. *Штейнбрейс А.А., Кольвинковский Е.В., Григорьев А.В.* Изменения побудительной мотивации к занятиям физической культурой сту-

дентов КГМА // Физическая культура в системе образования. Красноярск, 2001. С. 9–12.

3. *Шилько В.Г.* Педагогические основы формирования физической культуры студентов. Томск: Томский гос. ун-т, 2001.
- Bibliography***
1. *Konchits, N.S.*, 1990. The physiological basis of physical education students in connection with the individual characteristics of the organism: Thesis of the PhD Dis. Tomsk. (rus)
 2. *Shteynebreys, A.A., E.V. Kolvinkovsky and A.V. Grigoriev*, 2001. Changes incentive motivation in physical training of students KSMA. In: Physical culture in the education system (pp. 9–12). Krasnoyarsk. (rus)
 3. *Shilko, V.G.*, 2001. Pedagogical bases of formation of physical education students. Tomsk. (rus)

© Сорокина А.С., 2014

© Власова В.Н., 2014

УДК 378.145

Педагогические условия обеспечения академической мобильности студентов вузов гуманитарного профиля

Теребина П.В.

Ключевые слова: академическая мобильность, педагогические условия, гуманитарный вуз, профессиональная самореализация студента, дидактические задачи, образовательные программы международного сотрудничества, веб-технологии, рефлексия, партнерские отношения.

Непрерывность и скачкообразность, которые характеризуют перемены, происходящие в современном мире и в системе высшего профессионального образования, оказывают влияние на развитие академической мобильности студентов вузов.

С целью определения педагогических условий развития академической мобильности студентов вуза были организованы и проведены информационные беседы и анкетирование. В качестве респондентов выступили студенты и работодатели. В содержательную часть вопросов анкет вошли мнения студентов о положительных и отрицательных аспектах мобильного образования, о планировании стажировок, получении дополнительного профессионального образования в зарубежных вузах, о степени участия в программах академической мобильности вуза.

Полученные результаты анкетирования позволили установить, что 67% студентов из числа обучающихся по системе двойного диплома самостоятельно приняли решение обучаться по данной образовательной траектории.

Следует отметить, что 6% студентов, прошедших обучение по системе двойного диплома, планируют остаться работать в родном городе, 25% студентов планируют работать в мегаполисах

родного государства, а 69% студентов планируют организовать трудовую занятость в других странах, например в Дании, Соединенных Штатах Америки, Германии.

Значимым выступает вопрос отсутствия заинтересованности в организации мобильного образования и введения кредитно-модульной системы в вузе в лице предприятий, учреждений, организаций, выступающих в роли работодателя как потребителя на рынке труда молодых специалистов. Многие из них в настоящее время, характеризующееся кризисными явлениями, не готовы уделить достаточно внимания кредитно-модульной системе в рамках своего образования. Важно отметить, что 76% студентов считают, что мировой финансовый кризис отразился на международном сотрудничестве в системе высшего образования.

Участники исследования твердо уверены, что опыт участия в международном академическом взаимодействии обеспечивает выпускникам способность работать в межкультурной глобальной профессиональной среде. Двойной диплом позволяет осознавать и понимать системы языковых, политических, практических явлений, что обеспечивает формирование профессиональных, общекультурных и социальных компе-

тенций, помогает в установлении межличностных отношений. Любопытны данные, полученные в результате анкетирования потенциальных работодателей. Почти все качества и характеристики будущих потенциальных работников, которые студенты развивают во время зарубежного пребывания, оцениваются работодателями как относительно важные. К их числу относятся: способность к сотрудничеству, надежность и ответственность, умение эффективно решать проблемы, адаптивность и способность реагировать на изменения во внешней среде. При этом респонденты отмечают значимость таких качеств, как способность взаимодействия с людьми – представителями другой культуры, знание традиций зарубежных стран и культур, готовность к работе за рубежом. Любопытно, что энтузиазм и амбиции в работе по степени важности оказались в середине списка значимых показателей. Терпимость, аналитическое мышление, сопереживание, способность к работе в коллективе оказались последними по их значимости для работодателей. При этом все работодатели сходятся во мнении, что опыт участия в академической мобильности способствует развитию профессиональных и общекультурных компетенций, а также личностному росту будущего специалиста.

В процессе формирования готовности студента к академической мобильности как личностного качества у будущего профессионала особая роль принадлежит разработке инновационных технологий образовательного процесса, в основу которого положено создание системы субъект-субъектных отношений между его участниками. Важная роль принадлежит выявлению условий для осуществления разностороннего развития студентов, включая практическую апробацию сил и способностей в раз-

личных видах деятельности: учебной, профессиональной, проектной.

Продуктивная направленность развития академической мобильности студентов вузов должна способствовать личностному самоутверждению, самореализации в ходе решения учебных задач в условиях установки на успех и стремления к успеху. Реализация развивающей функции высшего образования обеспечивается с помощью комплексного использования: рефлексии, системного анализа, проблемных, эвристических, исследовательских методов обучения. В настоящее время особое значение приобретает метод проектов, обеспечивающий развитие компетенции личности. В исследованиях Л.В. Лидак, О.А. Колосовой и др., посвященных педагогическим условиям развития профессионализма, отмечено, что развитие рефлексии, а также профессиональных и общекультурных компетенций позволит личности войти во внешнюю позицию по отношению к себе, осмыслить себя в системе иной социокультурной среды, отличной от привычной [1].

Деятельность педагога, осуществляющего развитие академической мобильности студентов, направлена на актуализацию субъектного опыта обучающегося на основе гибкого анализа его познавательных и профессиональных интересов, намерений, потребностей, личных устремлений, раскрытие способов мышления. Становится очевидным, что такая работа педагога требует от него не только пересмотра индивидуального опыта, но и принципиально иного подхода к образовательной программе.

Важным аспектом мировой образовательной политики является предоставление равных возможностей для получения высшего образования и участия в академической мобильности всем группам студентов, независимо

от их социально-экономического происхождения, пола, расы, этнических предпочтений, при этом следует выделить перечень препятствий для реализации академической мобильности студентов вуза. Одно из препятствий состоит в том, что такие категории студентов, как, например, молодые люди из семей, имеющих низкий социально-экономический уровень, и студенты, имеющие физические недостатки и хронические заболевания, сталкиваются с дискриминацией в области образования. Зачастую им трудно получить равный доступ к международной академической мобильности.

В рамках исследования были обозначены затруднения, возникающие у студентов, принимавших участие в программах международного образовательного обмена, во время пребывания и обучения в другой стране. Это позволяет выявить причины возникновения данных затруднений и оказать помощь студентам в устранении названных причин в процессе становления и развития их академической мобильности.

Анализ результатов показывает, что большая часть затруднений, с которыми столкнулись студенты, принимавшие участие в образовательных программах международного обмена, связана с интеграцией студентов в другую культурную среду. Число таких испытуемых составило 38,2% от общего числа респондентов. Значительное количество (21,8%) затруднений связано с недостаточным уровнем владения обучающимися иностранным языком, вследствие чего наблюдается снижение возможностей коммуникации. Трудности интеграции студентов в образовательную или учебно-профессиональную среду принимающей страны указало меньшее количество респондентов. Выявлено, что около 10% студентов испытывают

трудности в реализации учебных или учебно-профессиональных целей в собственной предметной области. Не испытывали серьезных затруднений при участии в образовательных программах международного обмена 18,1% респондентов, участвующих в эксперименте.

Академическая мобильность является одним из приоритетных направлений международного образования, а главным педагогическим условием ее развития выступает процесс включенного обучения студентов. Основными структурными компонентами педагогического процесса являются следующие: установление равноправных партнерских отношений вуза с зарубежными учебными заведениями; реализация возможности для студентов испытать себя в другой системе организации высшего профессионального образования; получение студентами дополнительных знаний в смежных областях; совершенствование владения иностранным языком; знакомство с иностранными предприятиями и организациями, предоставляющими базу практики. Указанные компоненты выступают условиями для получения студентом двойного диплома. Через академическую мобильность реализуется внутренняя потребность студента, обеспечивающая обучающемуся интеграцию в производственную сферу через пространство взаимоотношений и взаимосвязей.

С целью практической реализации выделенных педагогических условий была разработана комплексная программа обеспечения академической мобильности студентов вуза и технология ее реализации, включающая решение целостного комплекса учебно-методических, психолого-педагогических, организационно-технологических, социально-экономических и нормативных проблем, тесно связанных между собой.

Для достижения педагогических результатов развития академической мобильности студентов вузов гуманитарного профиля в опытно-экспериментальной работе нами активно применялись образовательные технологии принятия решений с использованием информационных ресурсов.

Следует согласиться с В.А. Богословским, отмечающим, что образовательная технология представляет собой способ реализации дидактических задач через использование материальных, информационных и трудовых ресурсов образовательного учреждения, а результатом является качество подготовки студентов [2].

В последние годы получил широкое распространение термин «E-learning», означающий технологию обучения в среде Интернета. Технологии E-learning принято называть сетевыми технологиями обучения. Использование сетевых образовательных технологий оправданно, если приводит к повышению эффективности систем обучения за счет повышения активности самостоятельной работы студентов и обеспечивает условия для оптимизации учебного процесса в образовательном учреждении в целом.

Развитие веб-технологий в вузе обеспечивает студентов новыми креативными возможностями обучения, среди которых в первую очередь следует отметить огромный дидактический потенциал сети Интернет. Использование Интернета в учебном процессе позволяет решить следующие задачи: обучающую, справочную, контролируемую.

Следовательно, при анализе педагогических условий организации учебного процесса в распределенных системах обучения все разнообразие параметров, характеризующих используемые образовательные технологии, целесообразно обобщить в три группы: организационные, дидактические и сетевые.

Согласно теоретическим положениям Н.С. Брилева, на дидактическое качество реализации учебного процесса основное влияние оказывают следующие средства дистанционных образовательных технологий [3]:

- библиотеки учебных материалов, включающие как специально разработанные электронные учебники, так и всевозможные информационные ресурсы электронных библиотек, Интернет-ссылки и т.п.;
- средства диагностики и контроля знаний, включающих разнообразные формы вопросов с учетом коэффициентов их сложности и точности ответов студентов;
- средства разработки и сопровождения учебно-методических материалов.

С технологической точки зрения учебный процесс представляет собой упорядоченную совокупность относительно обособленных, типовых дидактических технологических процессов. Типовые дидактические процессы реализуются в форме традиционных учебных занятий: лекций, семинаров, практических занятий, лабораторных работ, консультаций, аудио- и видеоконференций, самостоятельной работы, в том числе с электронными учебными пособиями и распределенными информационными ресурсами, курсового и дипломного проектирования, учебной и производственной практики. Перечисленные формы организации дидактического процесса составляют структурные единицы реализации учебного плана и целостной образовательной программы.

Вовлеченность вуза в процесс международной учебной и научной кооперации с зарубежными университетами реализуется через участие в международных образовательных и научных программах, построенных на условиях междууниверситетских договорных от-

ношений. Международное сотрудничество способствует повышению качества учебной и научной работы в вузе. Мощным стимулом роста эффективности работы со студентами является внедрение современных программ, активных технологий обучения, проведение исследований в тех областях знаний, которые предусмотрены программой. Договоры с зарубежными университетами создают базу для активного взаимодействия факультетов и кафедр с иностранными коллегами в области учебной и научной деятельности. В настоящее время со многими зарубежными вузами поддерживаются плодотворные контакты. Например, в Северо-Кавказском федеральном округе вузы сотрудничают с университетами ближнего и дальнего зарубежья – Казахстана, Беларуси, Молдовы, Индии, Кореи, Англии и др.

Определяющим фактором успешной реализации программы международной подготовки студентов явилась деятельность Пятигорского государственного лингвистического университета в рамках образовательного партнерства с зарубежными вузами. Студентам предоставляются реальные условия и возможности для практической реализации уровня высшего образования.

Подтверждением этому служит выполнение студентами Института международных отношений ПГЛУ на английском языке практико-ориентированного case study. После освоения курса «Мировая экономика и международные экономические отношения», изучив основные теории, концепции и ключевые проблемы мировой экономики на современном этапе, студенты выезжают в Объединенные Арабские Эмираты для выполнения на английском языке практико-ориентированного case study. Данная работа осуществляется в условиях конкретной страны и компании при содействии

сотрудников фирмы «Truly Golden». Цель мероприятия заключается в выработке у студентов лингвистического вуза умения анализировать причины, характер и направленность международной экономической политики и стратегии ОАЭ в целом и особенности функционирования конкретной компании в частности. Программа case study нацелена на формирование стройной системы экономических взглядов теоретической и практической направленности.

Разработанный case study ориентирован на обучающихся по специальностям «Международные отношения» и «Мировая экономика». Он включает теоретические и практические аспекты. Теоретические аспекты программы отражены в обосновании современного экономического потенциала ОАЭ, характеристике экономической модели ОАЭ, основных форм и особенностей современных международных экономических отношений ОАЭ с другими странами. Студенты осваивают особенности международного разделения труда, его форм и показателей, особенности международной миграции рабочей силы: сущность, причины, формы, основные направления международных миграционных потоков, социально-экономические последствия внешней миграции рабочей силы и государственной миграционной политики.

Теоретические основы предложенной программы позволяют студенту освоить сущность международной торговли, отражают причины ее возникновения и основные этапы развития, виды внешнеторговых операций, современную международную торговлю ОАЭ с зарубежными партнерами. Вместе с тем через практико-ориентированную деятельность студенты изучают особенности, тенденции развития и основные факторы динамики современной международной торговли, ее географиче-

скую структуру, структурные изменения, внешнеторговую политику государства и инструменты регулирования его внешнеторговой деятельности.

При освоении данной программы непосредственно в ОАЭ студенты осваивали сущность и формы международного движения капитала в ОАЭ, иностранные инвестиции в экономику ОАЭ, государственную политику формирования благоприятного инвестиционного климата.

Теоретический базис программы составили такие международные показатели расчетов, как платежный баланс; сущность, принципы и структура международных кредитов; виды и формы международного обмена технологиями при участии ОАЭ; предпосылки и этапы экономической интеграции. Важное место занимает арабская интеграция, интеграционные группировки и перспективы интеграционных процессов в странах Ближнего Востока.

В практические аспекты предложенной программы включен анализ особенностей частного сектора ОАЭ и предпринимательской деятельности. Основными вопросами стали: малое, среднее и крупное предпринимательство, его особенности и роль в экономике, роль ТНК в производстве товаров и услуг, государственная поддержка предпринимательства, новые тенденции предпринимательской деятельности, формы ее организации, анализ сектора домохозяйств как владельцев ресурсов, получателей доходов и расходующей группы, SWOT-анализ деятельности международной фирмы «Truly Golden».

Лишь краткий анализ программы свидетельствует об успешном освоении студентами содержания основных концепций и подходов, входящих в объем современных знаний в области экономики ОАЭ. Вместе с тем студенты учатся самостоятельно анализировать материал по

изучаемой проблематике, делать выводы и обобщать их в виде отчета по практике.

Таким образом, применение метода case study позволяет студентам вуза овладеть знаниями о специфике экономического развития ОАЭ в условиях страны на английском языке, выработать у них умение анализировать достоинства и противоречия, возникающие в процессе международного экономического развития, а также позволяет творчески использовать полученные знания для профессиональной работы в международных организациях, органах государственной власти, местного самоуправления и на предприятиях различных форм собственности.

Данный метод прошел апробацию в рамках стажировок студентов Института международных отношений в Дубае. В 2012 и 2013 гг. были организованы полугодовые стажировки. Студенты Института международных отношений выполнили указанный case study на английском языке и получили сертификаты по специальности «International Business Administration».

В рамках реализации экспериментальной программы обеспечения академической мобильности студента и технологии ее реализации были разработаны программы стажировок и программы студенческого обмена для различных институтов, входящих в структуру Пятигорского государственного лингвистического университета.

В обучающих стажировках приняли участие 213 студентов вуза. Важное место в программе объективно занимала программа Work and Travel. Она охватывала разные страны. В нее входили 56 человек. Всего в стажировках студентов приняли участие 302 студента. Следует отметить, что наиболее многочисленными были такие стажировки, как «Водоход», «Мостурфлот» и т.д.

С целью развития новых направлений подготовки студентов Пятигорского государственного лингвистического университета был реализован проект «Международная ознакомительная практика в области социальной работы».

Данный проект предусматривал организацию совместной зарубежной стажировки студентов Института человековедения и Института международных отношений в Объединенных Арабских Эмиратах в апреле 2014 г. для ознакомления с работой крупного социального центра «Аль Нур». Данный объект интересен будущим социальным работникам как центр, не имеющий аналогов в мире по обучению и подготовке социальных работников. Он действует с 1981 г. и рассчитан на одновременный прием 250 детей и подростков.

Посещение центра включало теоретические занятия по проблеме организации социального обеспечения в стране. Вместе с тем проводились экскурсии по центру, консультации с работниками и руководством центра, знакомство с практикой подготовки социальных работников и психологов для нужд центра. Участие в данном проекте позволило студентам привлечь опыт данного учреждения в подготовке дипломных и курсовых работ. В результате стажировки студенты получили сертификаты о прохождении зарубежной практики, которые отражали полученный опыт в научных публикациях вуза.

Перспективой дальнейшего сотрудничества выступает возможность установления официальных отношений социального центра «Аль Нур» с ПГЛУ. Речь идет об организации волонтерской практики в этом центре.

Итак, академическая мобильность – это прежде всего возможность для студентов, предоставляемая вузами-партнерами, самим формировать и со-

вершенствовать свою профессиональную образовательную подготовку через выбор предметов, дисциплин, курсов, учебных заведений в соответствии со своими склонностями и устремлениями.

Академическая мобильность дает возможность каждому студенту выстраивать свою образовательную траекторию в рамках функционирования системы высшего профессионального образования вообще и системы непрерывного образования в частности. С целью построения и реализации международной образовательной траектории будущему специалисту необходимо формировать и развивать международные образовательные компетенции, а вузу – обеспечить партнерское взаимодействие с мировым образовательным сообществом.

Библиография

1. *Лидак Л.В., Колосова О.А.* Педагогические условия развития профессиональной рефлексии. М., 2008.
2. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский [и др.]. М., 2010.
3. *Бринева Н.С., Чуянов Р.А.* Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm>.

Bibliography

1. *Lidak, L.V. and O.A. Kolosova*, 2008. Pedagogical conditions of development of professional reflection. Moscow. (rus)
2. *Bogoslovskiy, V.A. et al.*, 2010. Transition of Russian universities of level system training in accordance with the federal state educational standards: regulatory and procedural aspects. Moscow. (rus)
3. *Brinev, N.S. and R.A. Chuyanov*. Academic mobility of students as a factor in the development process of the internationalization of education. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm>. (rus)

УДК 378.14

Трансформации в сфере образования и деятельности преподавателя технического вуза

Чайкина И.А.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, образовательные парадигмы, гуманизация высшего профессионального образования, информационная среда, многоуровневая подготовка специалистов.

Система образования представляет собой один из важнейших социальных институтов. Она не только обеспечивает приобщение человека к знаниям об окружающем его мире, но и формирует его отношение к этому миру, определяет его мировоззренческую и нравственную позицию. Ныне, в XXI в., именно эта мировоззренческая и воспитательная функция системы образования приобретает определяющее значение. Почему это происходит?

Современное общество все больше осознает необходимость формирования у людей нового целостного миропонимания и научного мировоззрения, которые были бы адекватны последним достижениям фундаментальной науки. Без этого человек не может ориентироваться во все более усложняющемся мире, не сможет понять причины и возможные последствия многих глобальных процессов в дальнейшей эволюции природы и общества.

Именно поэтому в последние годы в мировом научном сообществе начинает все более ясно осознаваться возрастание роли образования в процессе дальнейшего развития цивилизации. При этом система образования все более воспринимается не только как важнейший фактор технологического и социально-экономического развития той или иной страны, но и как стратегический фактор выживания цивилизации в условиях ее глобального кризиса.

Российская система инженерного образования как неотъемлемая часть системы высшего образования еще в конце XX в. вошла в период глубоких трансформаций. Усиление тенденций интернационализации и интеграции мирового образовательного пространства, которые характерны для постиндустриального, информационного этапа развития цивилизации, изменение целей, содержания, способов подготовки квалифицированных кадров для наукоемких отраслей промышленности актуализировали обращение к проблематике формирования у выпускников вузов интеллектуальных, креативных, мобильных профессионально значимых характеристик.

Кроме того, такие явления, как неопределенность и неустойчивость рынка труда, стали весомыми аргументами в пользу развития не только профессиональных, но и определенных социально и лично значимых качеств выпускников вузов, формируемых посредством широкой профессиональной подготовки, свободной от рамок узкой специализации.

Предпринятый Г.И. Шевцовой анализ научной литературы выявил приверженность американских и европейских исследователей идеям изменения парадигмы технического образования (J. Bordogna, E.W. Ernst, E. Fromm), изменения глобальной цели западного об-

щества, состоящего в становлении цивилизационного диалога (M. Kalantzis, M. Wagner), необходимости внесения профессионального, расового, этнического, гуманитарного разнообразия в инженерное образование, обусловленного эпохальными вызовами и вариативными ожиданиями студентов от получаемого образования (E.W. Ernst, C. Meyers). Обращение к публикациям зарубежных авторов позволяет выявить основания трансформации парадигмы технического образования, которые состоят в необходимости изменить традиционную техническую практику, базирующуюся на всеобъемлющем прагматизме, на «парадигме управления природой, а не сотрудничество с ней» (B. Amadei).

Анализируя сущность традиционной научно-технической практики, исследователи подчеркивают ее основную характеристику – достижение важных технических инноваций без их соотношения и связи с социальными, экономическими, экологическими воздействиями на естественно-природные системы; без нацеленности на уменьшение рисков нежелательных вмешательств в них технических систем.

Учеными отмечается, что в рамках сформировавшейся парадигмы произошло разделение инженеров и естественного мира, при этом инженеры заняли оппозиционную по отношению к природе и социуму позицию. Поэтому не всегда верным и правильным является широкое применение в качестве индекса национального промышленно-экономического развития количественных показателей числа дипломированных специалистов инженерного профиля, поскольку они не проясняют вопросы качества получаемого специалистами технического образования, не раскрывают показатели квалификации технических учебных заведений, не

говорят об уровне сформированности личностных качеств специалистов.

В обозначенных публикациях западных исследователей четко прослеживается мысль о том, что начиная с момента зарождения инженерного дела социальные факторы играли важную роль в продвижении новых технологий на рынок, с течением времени все больше включаясь в разнообразные технические системы.

В связи с этим в современной зарубежной образовательной практике актуализируется тезис о детерминации инженерной деятельности не только факторами технологических возможностей, но и критериями социальных потребностей. В этом смысле основной тенденцией инженерного образования является интеграционное взаимодействие технических и социально-гуманитарных наук, которое трактуется как коэволюционный процесс, способствующий пониманию взаимосвязи и взаимозависимости функционирования разных компонентов инженерного образования.

При этом гуманитарные факторы (социальные, экологические, экономические, культурные, этические, антропологические и др.) являются в представлении ученых порой более важными в инженерной деятельности, чем сугубо технологические аспекты.

Проблематика учета гуманитарных факторов в интеграционном взаимодействии вариативных компонентов инженерного образования обусловила в западном инженерном образовании необходимость разработки образовательных программ на основе междисциплинарного подхода к рассмотрению проблем современности, что означает отход от тенденций технологической изолированности и строгой специализации учебных программ.

Междисциплинарный подход как приоритетное направление подготовки специалиста в европейском и американском инженерном образовании базируется на новой трактовке миссии инженера в социуме, формулируемой как «служение общественному благу», как деятельность в условиях многообразия сложных морально-нравственных проблем, для разрешения которых недостаточно средств лишь узкопрофессиональной компетентности.

Таким образом, как следует из анализа научных публикаций, в европейском и американском техническом образовании дескриптивные характеристики, детерминирующие профессиональные качества инженера, более не определяются терминами неизменных «знаний», «умений» и «навыков», приобретаемых в процессе обучения; актуальные профессиональные качества сегодня подразумевают наличие у специалистов некоего «практического, гибкого, постоянно обновляющегося знания» [1].

Задача формирования такого знания актуализирует для высшей школы обновление характеристик профессиональной компетентности педагога с точки зрения изменения трактовок ценностей и целей профессионального образования. Так, деятельность педагогов, в частности преподавателей изучаемых в техническом вузе гуманитарных дисциплин, должна быть направлена на: 1) развитие у студентов способности проникать в суть разнообразных парадигм и методологий научного знания; 2) формирование понимания социальных явлений, с которыми человек сталкивается как в процессе образования, так и вне его; 3) разрешение существующих политических, религиозных, социокультурных противоречий.

Исходя из такого понимания сущности педагогической деятельности,

основными функциями педагогов в процессе образования будущих инженеров называют: педагогическое содействие в развитии креативного потенциала обучаемого; формирование гибких, так называемых «мягких навыков» (soft skills), как профессионально, так и личностно значимых.

Учеными особо подчеркивается значимость деятельности педагога по развитию личностных качеств, поскольку именно они во многом определяют человека как профессионала. К таким качествам относятся: способность к анализу вариативной профессиональной информации; способность к принятию быстрых и гибких решений исходя из информированности; не ограниченная узкими профессиональными рамками ментальность инженеров; умение справляться со сложными как специализированными, так и социальными проблемами; проявление должного энтузиазма и готовности решать новые профессиональные вопросы, требующие внутридисциплинарных, междисциплинарных, гуманитарных знаний.

Рассматривая предпосылки и условия изменения требований к профессиональной компетентности преподавателя технического вуза, следует также учитывать, что в настоящее время в системе образования в целом формируются взгляды на иные образовательные парадигмы.

Так, происходит обоснование андрагогической парадигмы, под которой понимается парадигма обучения и образованности зрелого человека, осознающего свои потребности (в том числе и образовательные) и способного сознательно реализовывать их в своей деятельности. Для такого человека учение представляет собой деятельность, которую он планирует и реализует сам, а не в результате внешнего социального воз-

действия на него как индивида с целью подготовки к выполнению той или иной общественной роли.

Активно формируется акмеологическая парадигма. Основной ее категорией является самореализация человека как деятельность по наиболее полной реализации своего потенциала, достижению вершины своих возможностей. В этом случае как результат деятельности, так и путь к вершине и шкалы для измерения достигнутого на этом пути не могут назначаться обществом: они являются продуктом деятельности и функцией возможностей самого субъекта, избравшего для своего развития данный путь.

Особое значение приобретают мотивы, потребности в обучении, действенные стимулы наконец. При их наличии человек проявляет познавательную активность, развивает в себе личностные качества, позволяющие реализовать имеющийся личностный потенциал, развить заложенные в себе задатки опережающего мышления и деятельности.

Одним из позитивных шагов в решении вопросов развития социально и личностно значимых характеристик выпускников технических вузов в контексте их оптимального взаимодействия в профессиональной технической и социальной нетехнической среде зарубежные ученые считают расширение спектра гуманитарных дисциплин, изучаемых студентами в технических вузах. Позитивность этих действий исходит из понимания инженеров как «проводников экологически целесообразных технологий, как помощников в создании жизнеспособного развития общества».

Инженер стоит перед самыми грозными вызовами современности, ответить на которые способно только ориентированное на потребности безопасного цивилизационного развития инженерное образование, в содержание которого

включен уникальный потенциал гуманитарного знания; функционирование образования происходит в контексте процессов гуманизации – базового условия адекватного функционирования высшей технической школы на конкурентном рынке мировых образовательных услуг.

Ориентация на опережающее образование нашла свое отражение в концепции развития высшего образования в России.

В концепции особое внимание уделяется инженерному образованию, так как оно является одним из ключевых факторов социально-экономического развития, а инженерные и научно-технические кадры – составной частью и основной ценностью научно-технического потенциала нации. Сектор инженерного образования рассматривается в качестве наиболее значимого во всей системе подготовки высококвалифицированных специалистов.

В современном образовании России формируются следующие основные направления инноваций [2]:

- подготовка элитных групп специалистов с фундаментальным образованием для инженерно-инновационной и научно-исследовательской деятельности;
- развитие многоуровневой системы образования с выявлением на этапе бакалавриата людей, способных к инженерной деятельности, и предоставлением им возможности самоопределения в этом направлении. Позитивную роль здесь может сыграть разделение подготовки на магистерскую (к научно-исследовательской деятельности) и инженерную (к преобразующей, созидательной и технологической деятельности);
- деятельностный подход к обучению, который предполагает изучение не только и не столько знаний, сколь-

ко методологии социальных технологий деятельности: исследовательской, проектной, менеджмента и др. Именно через деятельность подготовку студенты могут выработать в себе ценностные ориентиры, ибо такая подготовка полностью отвечает требованиям технологического, экономического и гуманистического императива мирового развития;

- создание и внедрение технологий обучения инженера, направленных на формирование творческой и активной личности.

Такие важные изменения в функционировании и развитии системы высшего образования неизбежно поставили вопрос об изменении подходов к оценке профессиональной компетентности преподавателя как центральной фигуры, основного реализатора всех новых идей, технологий, проектов в области образования. Возросла значимость обращения к анализу сущности и содержания деятельности преподавателя высшей школы как проводника в образовательный процесс вуза новых образовательных технологий, способствующих адаптации и студентов, и самих педагогов к условиям вариативной профессиональной среды и поликультурного социума.

Ныне профессиональное образование, в том числе инженерное, как социальный институт призвано помочь студентам в процессах формирования индивидуальных образовательно-профессиональных маршрутов и самоидентификации в социуме. В стоящей перед высшей школой задачи трактовка сущности педагогической деятельности получает новое осмысление. Она перестает идентифицироваться с традиционным диапазоном функций передачи, трансляции опыта вне логики обращения к личности обучаемого, напротив, педагогическая деятельность

базируется на идее личностного развития в процессе образования [3].

В трудах Е.В. Бондаревской, Е.И. Исаева, В.В. Краевского, С.В. Кульневича, В.В. Серикова, В.А. Слостенина, И.С. Якиманской и других российских ученых получили развитие идеи личностно ориентированной педагогической деятельности. В соответствии с этими идеями педагог выступает не только как носитель определенных профессиональных и личностных качеств, predetermined его социальной ролью и функциональными обязанностями, но как личность, обладающая сознанием и самосознанием, одухотворяющая педагогическую деятельность своими смыслами.

Такое понимание деятельности педагога сформировалось в контексте процесса гуманизации и гуманитаризации высшего образования в рамках реализации гуманистической образовательной парадигмы в 90-х гг. XX в.

Развитие идеи гуманизации высшего профессионального образования, положений гуманистической педагогики, в центре которой находится личность человека, актуализировало поиск путей и способов организации образовательного процесса, а вместе с ним педагогической деятельности преподавателя, характер которой детерминировался необходимостью решать многообразные и разноплановые задачи.

В этот период для анализа деятельности педагога как «человека культуры с расширенным личностно-культурным пространством» Е.В. Бондаревской был предложен гуманистический подход как способствующий реализации приоритетных направлений образовательной политики страны и призванный решать как образовательные, так и социальные, культурные задачи. В рамках предложенного подхода процесс образования получил определение как процесс ста-

новления и развития «сущностных сил человека» (В.И. Слободчиков), в котором в качестве основных характеристик компетентности педагога выступали воспитательная и развивающая функции.

Очевидным фактом стало признание того, что подготовка специалиста, традиционно ориентированная лишь на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, в которой «примат средства над целью» в процессе образования отводил преподавателю лишь роль «транслятора знаний, исполнителя инструкций, реализатора социального и государственного заказа» [4], более не соответствовала запросам российского социума. В связи с этим актуализировалась необходимость переосмысления общественных целей, культурных ценностей образования, подходов к организации образования и его реализации.

Ученые говорят о том, что современное общество вступает в этап постиндустриального информационного развития с присущими ему высокими технологиями и глобальными социальными трансформациями. В свою очередь, этот переход порождает множество проблем экологического и антропологического характера.

Все более явной становится негативная трансформация социокультурных и личностных контекстов человеческой жизнедеятельности. Порожденные инженерной мыслью и воплощенные в практику, современные технические системы в силу своей высочайшей сложности, наукоемкости, многофункциональности, точности и до конца не известного влияния на жизнь и здоровье самого человека ставят последнего в ситуацию с неизвестными сценариями развития.

С одной стороны, управление такими системами требует от человека самого высочайшего уровня контроля своих реакций, психических состояний, эмоций,

умения быстро и объективно анализировать разнообразную информацию и выбирать наиболее важную, вырабатывать правильные решения, брать на себя ответственность, а с другой – жизнь в современном обществе, сосредоточенная в техногенной сфере, становится все более стрессопорождающей, напряженной, опустошающей, лишенной жизненных смыслов.

Это противоречие становится все более острым, указывая на самое слабое звено в сложнейшей технической системе – самого человека. Проблема смысла человеческой жизни и ценностей, проблемы дальнейшего развития человека и его качества становятся ключевыми на данном этапе развития цивилизации. Все эти проблемы лежат прежде всего в поле задач образования как системы [5].

Исторически сложилось так, что одним из наиболее значимых факторов указанных негативных процессов стали тенденции технократизации многих сфер жизнедеятельности человека, обусловленные в том числе узкопрофессиональным подходом к формированию содержания инженерного образования.

Тезис о том, что «хороший инженер – это инженер, который умеет проектировать эффективные технические системы», заставляет задуматься: если эта техническая система «эффективно» разрушает природу, снижает качество жизни людей, приводит к негативным последствиям для здоровья, можно ли считать такую «эффективность» показателем качества и профессионализма деятельности инженера? Такой инженер, принося прибыль своей фирме, разрушает глобальную экосистему, приводит к таким последствиям для жизни всего общества, которые могут быть уже необратимыми.

Необходимость ликвидировать последствия цивилизационного кризиса,

ставшая в конце прошлого столетия одной из актуальных проблем человечества, объясняет широкое распространение идей гуманизации образования и реализации гуманистической образовательной парадигмы, в которых заложено ценностно-смысловое самоопределение преподавателя высшей технической школы, базирующееся на осознании ценностных оснований своей деятельности, на понимании ее смысла в новой социокультурной ситуации [6].

Однако с сожалением приходится констатировать, что тенденция прагматизации ценностных установок с ориентацией на экономическую и социальную эффективность образования привела к ситуации, в которой «гуманистический ренессанс» 90-х гг. XX в. уступает свои лидирующие позиции в образовательной практике высшей технической школы. Привлекательность идей гуманизма, культуросообразности, личностно ориентированной педагогики ослабевает, теперь главным результатом образовательного процесса стали компетенции, в результате чего образование превращается из личного и общественного блага в платную образовательную услугу, рассматривается лишь как основа успешной социализации, будущей успешной карьеры [7].

Со всей очевидностью эту тенденцию подтверждают нынешние процессы, происходящие в системе образования России: переход на уровневую систему профессионального образования, которой предусмотрена массовая унифицированная практико-ориентированная подготовка бакалавров для нужд региональной промышленности; введение государственных образовательных стандартов третьего поколения с четкой ориентацией на компетентностную модель подготовки специалиста и т.д.

Практическим воплощением компетентностной модели в том виде, как она

представляется учебно-методическим объединениям по техническим специальностям и представителям профилирующих инженерных кафедр, становится массовое сокращение академических часов в учебных планах специальностей на гуманитарную подготовку будущих инженеров [8].

Между тем в истории российского инженерного образования уже имеется опыт, который связан с последствиями формирования репродуктивного типа деятельности, ориентированной исключительно на освоение профилирующих знаний, умений и навыков (в современной интерпретации – «компетенций»). Указанные последствия вызвали в свое время существенные противоречия по целому ряду направлений подготовки в высшей школе, например между специализацией и профилизацией образования инженеров и потребностью в гармоничном удовлетворении разнообразных познавательных интересов личности.

Система образования существует в обществе и отражает все его тенденции. Исследователи объясняют многие противоречия современной жизни прагматизацией современного общества и коммерциализацией культуры, рационализацией образования, ограниченностью его гуманитарной базы, появлением в сфере образования таких понятий, как «рынок образовательных услуг», «конкурентоспособность», «клиент», т.е. внедрением рыночных отношений в образовательное пространство, порождающих проблемы социального характера. Как показывает изучение истории образования и современного состояния инженерной подготовки в России, техническое образование более других подвержено процессам дегуманизации и прагматизации, что обусловлено его содержательной спецификой. Отсюда нередки проявления неспособности

инженерного образования эффективно влиять на развитие обучаемого как социального субъекта.

В этом плане процесс гуманизации инженерного образования предстает как процесс «очеловечивания» воспитания и обучения, процесс единения ценностных ориентаций отдельного человека и культурных ценностей человечества в целом, процесс формирования целостного представления о закономерностях развития человека как существа «природного, социального и духовного». В рамках такого понимания гуманизации актуализируется значимость расширения содержательного поля педагогической деятельности, для которой одним из важнейших критериев является ориентированность на содействие личностно-профессиональному самопознанию и саморазвитию студентов, их готовности решать разноплановые профессиональные, социальные и культурные задачи [9].

Преподаватель высшей школы, в особенности технической, должен реализовывать свою профессионально-педагогическую деятельность в условиях новой информационной среды, которая требует совершенно иной дислокации, ролей и функций преподавателя, иной стратегии и тактики его обучающей деятельности и общения со студентами. Эта среда представляет собой сложную систему, входя в которую каждый студент должен получить соответствующие целям, задачам обучения, индивидуальным особенностям, интересам и прочим характеристикам средства освоения избранной профессии, развития личностного потенциала и построения индивидуальной траектории профессионального развития.

Основные характеристики информационной среды во многом определяются процедурами, обусловленными интегра-

цией российской системы образования в европейское образовательное пространство [10].

Процесс создания единой Европы, продиктованный экономической целесообразностью и возросшей мобильностью общества, неразрывно связан с развитием сотрудничества европейских стран в области высшего образования. В современном обществе постоянно возрастает роль знаний, необходимых для укрепления его интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала. Эффективность и качество получения и распространения знаний определяются уровнем развития и близости национальных образовательных систем, в том числе высшего образования [11].

Болонский процесс направлен на повышение международного престижа конкурентоспособности европейской системы высшего образования на основе создания единого образовательного пространства, основным признаком которого является качество высшего образования, включающее [12]:

- качество содержания, фундаментальность, универсализацию и условия реализации образовательных программ, а также уровень профессиональной подготовленности выпускников;
- мобильность обучающихся, преподавателей, исследователей в едином образовательном пространстве и свободное перемещение с трудоустройством выпускников на рынке труда; многообразие и гибкость содержания и технологий;
- реализацию образовательных программ с учетом традиций, автономии и академических свобод вузов Европы;
- открытость и доступность образования, обеспечиваемые мобильностью, взаимным открытием филиалов ву-

зов в различных странах и введением организационных структур дистанционного обучения.

В настоящее время активно реализуются широкомасштабные эксперименты по основным направлениям модернизации образования, в том числе по реализации комплекса мероприятий, обеспечивающих полномасштабное включение российской высшей школы в Болонский процесс. Высшая школа расширяет свою сеть, осуществляет многоуровневую подготовку специалистов. Созданы условия для повышения степени диверсификации образования посредством расширения набора изучаемых дисциплин и образовательных программ.

Библиография

1. Keen, K., 1992. Competence: What is it and how can it be developed? In: Lowyck, J., P. de Potter and J. Elen (Eds.). *Instructional Design: Implementation Issues* (pp. 111–122). Brussels: IBM Education Center.
2. Гурье Л.И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза. Казань, 2010.
3. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002.
4. Клущина Н.П., Любимова О.В. Формирование профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе обучения в вузе. Ставрополь, 2011.
5. Мелецинек А. Инженерная педагогика. М., 1998.
6. Каплина С.Е. Роль профессиональной мобильности в процессе становления специалиста технического профиля // Вестник Читинского государственного университета. 2008. № 4 (49).
7. Гурье Л.И. Указ. соч.
8. Пиралов О.Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки. М., 2009.
9. Девисилов В.А. Содержание и технология проектирования вузовских основных образовательных программ (на примере направления «Техносферная безопасность») // Безопасность в техносфере. 2010. № 5. С. 44–62.
10. Гаврилина Е.А. Инженерное творчество в информационном обществе: типология, динамика, критерии оценки инженерной компетентности: дис. ... канд. филос. наук. М., 2006.
11. Артамонова М.В. Реформа высшей школы и Болонский процесс в России. М., 2008.
12. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования. М., 2006.

Bibliography

1. Keen, K., 1992. Competence: What is it and how can it be developed? In: Lowyck, J., P. de Potter and J. Elen (Eds.). *Instructional Design: Implementation Issues* (pp. 111–122). Brussels: IBM Education Center.
2. Gurye, L.I., 2010. Technology development of professional competence of the teacher of high school. Kazan. (rus)
3. Banko, N.A., 2002. Formation of professional pedagogical competence of future engineers: PhD Dis. Volgograd. (rus)
4. Klushina, N.P. and O.V. Lyubimova, 2011. Formation of professional mobility of future engineers in the learning process at the university. Stavropol. (rus)
5. Melezinek, A., 1998. Engineering Pedagogy. Moscow. (rus)
6. Kaplina, S.E., 2008. The role of occupational mobility in the making of technical specialists. *Bulletin of Chita State University*, 4 (49). (rus)
7. Gurye, L.I. Op. cit.
8. Piralov, O.F., 2009. Modern training engineers of professional disciplines in a multi-level training. Moscow. (rus)
9. Devisilov, V.A., 2010. The content and design technology of university basic educational programs (for example, direction "Technosphere safety"). *Safety in the technosphere*, 5: 44–62. (rus)
10. Gavrilina, E.A., 2006. Engineering creativity in the information society: typology, dynamics, evaluation criteria of engineering competence: PhD Dis. Moscow. 2006. (rus)
11. Artamonova, M.V., 2008. Reform of Higher Education and the Bologna Process in Russia. Moscow. (rus)
12. Sazonov, B.A., 2006. Bologna: actual questions of modernization of Russian higher education. Moscow. (rus)

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ

УДК 378.147

Роль дисциплины «Машинный перевод» с позиции компетентностного подхода в системе высшего образования

Ивченко М.В.

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетенция, кредитно-рейтинговая система, модуль, студент.*

Актуальность изменений в содержании современного высшего образования на основе компетентностного подхода стала активно обсуждаться научно-педагогическим сообществом с 2000 г., когда появился ряд документов, регламентирующих использование кредитно-рейтинговой и модульной систем обучения в высшей школе. Социально-экономические и политические реформы в России затронули в последние десятилетия сферу высшего образования, которая активно ориентируется на западную образовательную доктрину, кардинально отличающуюся от традиционной образовательной системы нашего государства [1].

В последние годы все чаще отмечается, что в изменяющемся мире в систему высшего образования активно внедряются современные технологии обучения, основанные на использовании персональных компьютеров, программных продуктов для ЭВМ нового поколения, а также современных образовательных стандартов. Для того чтобы сформировать компетентностного выпускника, системе высшего образования необходимо внедрять и применять активные методы обучения, а также образовательные технологии, базирующиеся на современном компетентностном подходе [2].

В настоящее время компетентностный подход является одним из концептуальных положений обеспечения единого

образовательного пространства, которое немислимо без использования компьютерных технологий. В общепринятой и законодательно одобренной программе развития образования Российской Федерации на 2013–2020 гг. компетенции занимают центральные позиции в сфере высшего образования [3].

В данной статье мы рассмотрим практическое использование компетентностного подхода в высшем образовании на примере дисциплины «Машинный перевод», преподаваемой в ЮФУ студентам четвертого курса переводческого отделения направления «Лингвистика» Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» курс «Машинный перевод» имеет целью ознакомить будущего специалиста с возможностями современных переводческих программ и систем.

В связи с появлением большого количества высокотехнологичных продуктов, сложных программ и систем все более острой становится задача получения быстрого и качественного перевода коммерческой и технической документации с соблюдением всех необходимых требований. Владение компьютером на уровне пользователя – необходимое

условие успешной профессиональной деятельности современного переводчика. В ходе курса предусмотрен перевод текстов, относящихся к различным стилям, а также перевод явлений, не имеющих прямых аналогов в языке перевода. Студент должен выполнять перевод различных текстов при помощи программы TRADOS и проводить переводческий анализ полученных результатов.

«Машинный перевод» подготавливает обучающихся к эффективному использованию системы знаний по теории речевой коммуникации, вырабатывает у них навыки и умения, связанные с анализом и синтезом речевых произведений различной функциональной направленности в соответствии с коммуникативными целями и условиями их реализации, а также сообщает обучающимся теоретические знания о лексических и грамматических системах родного и иностранного языков, позволяющие установить закономерные соответствия между ними и расширить лингвистический кругозор обучающихся, сформировать у них базовую часть переводческой компетенции, включающей знания и умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности, эффективного усвоения и применения специфических переводческих навыков, обеспечения межкультурного общения в различных профессиональных сферах, выполнения функций посредника в сфере межкультурной коммуникации, использования видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта.

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» настоящая дисциплина включается в вариативную часть естественнонаучного цикла (Б2.ДВ2) профиля

2 «Перевод и переводоведение». Базу для ее изучения составляют компетенции, полученные обучающимися в рамках таких дисциплин, как «Устный перевод 1 ИЯ», «Устный перевод 2 ИЯ», «Теория перевода», «ИТ в лингвистике». В свою очередь, овладение компетенциями в рамках «Машинного перевода» оказывается необходимым при освоении курсов практики иностранного языка, лингвистического обеспечения профессиональной коммуникации, при прохождении педагогической практики, написании выпускной квалификационной работы и т.д.

В результате освоения дисциплины «Машинный перевод» выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): владеет культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеет культурой устной и письменной речи (ОК-7); умеет применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-8); стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; может критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11); понимает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-12) [4].

Профессиональные компетенции (ПК), которыми должен обладать выпускник [5]:

– в области производственно-практической деятельности: владеет методикой предпереводческого ана-

лиза текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания (ПК-9); владеет методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях (ПК-10); знает основные способы достижения эквивалентности в переводе и умеет применять основные приемы перевода (ПК-11); умеет осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм (ПК-12); умеет оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе (ПК-13); умеет работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний, синтаксического и морфологического анализа, автоматического синтеза и распознавания речи, обработки лексикографической информации и автоматизированного перевода, автоматизированными системами идентификации и верификации личности (ПК-21); владеет методами формального и когнитивного моделирования естественного языка и методами создания метаязыков (ПК-22); владеет основными математико-статистическими методами обработки лингвистической информации с учетом элементов программирования и автоматической обработки лингвистических корпусов (ПК-23); владеет стандартными способами решения основных типов задач в области лингвистического обеспечения информационных и других прикладных систем (ПК-24); имеет навыки работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией

(ПК-25); умеет работать с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний (ПК-26); обладает способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ПК-27); умеет работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач (ПК-28);

- в области научно-методической деятельности: умеет использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме (ПК-32);
- в области научно-исследовательской деятельности: умеет использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач (ПК-36); умеет структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности и обладает способностью их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач (ПК-37); умеет видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин и понимает их значение для будущей профессиональной деятельности (ПК-38); владеет основами современной информационной и библиографической культуры (ПК-39); владеет стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования (ПК-41); обладает способностью оценить качество исследования в данной предметной области, соотнести новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представить резуль-

таты собственного исследования (ПК-42).

Вышеописанные компетенции необходимы для всестороннего развития будущего специалиста. Проблема всестороннего развития выпускника современного высшего учебного заведения базируется на триаде современной образовательной системы: знание, умение, владение [6]. Знание, умение и владение определенными базовыми элементами той или иной дисциплины – это основа подготовки конкурентоспособного выпускника, готового к условиям современного рынка труда [7].

В рамках преподавания учебной дисциплины «Машинный перевод» студент должен освоить указанную выше триаду:

- знать: историю машинного перевода, разнообразные точки зрения ученых на понятие «машинный перевод», основные теоретические положения переводоведения, лингвостилистики и лингвопрагматики, основы типологии машинных переводов, основные характеристики функциональных стилей современного русского и иностранного языков и основы редактирования текста;
- уметь: переводить и анализировать текст на основе концептуальных принципов переводоведения; производить как типичные, так и нестандартные переводческие операции в зависимости от требований конкретной переводческой ситуации; определять степень семантического, структурного и стилистического соответствия перевода непосредственным характеристикам текста оригинала; продуцировать устные и письменные монологические произведения информационного и воздействующего типа; вести дискуссии на общественно значимые и профессионально ориентированные те-

мы; творчески применять знания, полученные в рамках изучения дисциплины, при написании докладов на студенческие конференции, курсовых и выпускных квалификационных работ, при составлении документов информационного плана, а также при ведении публичных диалогов; выполнять различные операции по набору, сканированию и форматированию различных текстов и создавать конечный продукт переводческой деятельности – адекватно переведенный текст;

- владеть: навыками поиска, отбора и использования научной информации по проблемам курса, методикой и техникой самостоятельного продуцирования переводческих произведений в соответствии с целями их создания и с учетом речевой ситуации.

Практические занятия по дисциплине «Машинный перевод» ведутся полностью в интерактивной форме, поскольку именно интерактивная форма обучения становится главным способом передачи знаний в современном «компьютеризированном» мире [8]. Все лекции дисциплины «Машинный перевод» представлены визуально в презентациях, используются гиперссылки на соответствующие сайты. На лекциях используются элементы лекций-бесед и «мозговой штурм». Весь материал курса представлен на информационных сайтах Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации и ЮФУ. Применяются современные методы контроля студентов (тесты, творческие задания, контроль с помощью технических средств).

Следует отметить тот факт, что немаловажную роль в преподавании той или иной дисциплины играют правильно отобранные и внедренные в учебный процесс образовательные технологии [9].

Основные образовательные технологии, которые используются в преподавании дисциплины «Машинный перевод», можно разделить на три вида:

- пассивные: лекция (проблемная, лекция-визуализация, лекция-дискуссия), устный опрос, тестирование;
- активные: самостоятельная работа студента с литературой на бумажном носителе, с научными, учебными и справочными ресурсами сети Интернет и локальной сети учебного учреждения (ИИК, цифровой кампус ЮФУ), выполнение заданий аналитического характера, создание репродуктивных индивидуальных работ (рефератов, обзоров на заданную тему), самостоятельное продуцирование текстов с учетом заданных параметров, подготовка к диспуту;
- интерактивные: участие в практических и семинарских занятиях, ролевые игры, тренинги, проектирование, аудиторное обсуждение текстов переводов, подготовленных сокурсниками, проектирование дискуссии, участие в дискуссии.

В рамках преподавания дисциплины используются стандартные образовательные технологии (лекции, устный опрос, зачет, системы задач) и информационные технологии, такие как компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тестовые системы, национальные корпуса текстов, глобальная сеть Интернет, средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д.

Современные образовательные стандарты нового поколения требуют от преподавателя внедрения в учебный процесс системы моделирования учебной дисциплины, т.е. ее переработки в

определенный набор и последовательность модулей, объединенных общими целями и задачами обучения [10].

Моделирование учебной дисциплины «Машинный перевод» предполагает распределение учебного материала по модулям. Тематика модулей основана на актуальных задачах, связанных с подготовкой современного специалиста в области практики перевода, владеющего переводческими программами и способного быть конкурентоспособным на рынке переводческих услуг. Рассмотрим основные модули дисциплины и их содержание:

Модуль 1. История развития машинного перевода. Машинный перевод в России и других странах. История машинного перевода. Машинный перевод в России и других странах. Достоинства и недостатки компьютерных переводческих программ.

Модуль 2. Различные школы машинного перевода. Школы машинного перевода в России. Школы машинного перевода в Англии и США. Краткий обзор зарубежных школ и направлений МП.

Модуль 3. Обучение основам машинного перевода с помощью переводческих программ (TRADOS). Анализ полученных переводов. Перевод текстов, относящихся к различным стилям (объем 200–400 знаков), с английского, немецкого, французского и испанского языков на русский язык. Анализ переводов. Установление градации качества полученных переводов в зависимости от стиля. Перевод с русского языка предложений, содержащих грамматические явления, отсутствующие в языке перевода.

Модуль 4. Редактирование перевода. Анализ результатов. Редактирование текста. Перевод с английского и второго иностранного языка предложений, содержащих грамматические явления, отсутствующие в русском языке. Анализ

результатов. Редактирование текста. Перевод газетных текстов при помощи компьютерной программы PROMT. Редактирование полученных текстов.

Модуль 5. Стилистическое редактирование перевода. Стилистические ресурсы грамматики при переводе с помощью переводческих программ и ПК.

Модуль 6. Упражнения. Выполнение упражнений по автоматизации навыков использования ИТ в переводе.

В ходе освоения дисциплины студенты получают баллы за текущий и рубежный виды контроля. В качестве итогового контроля предполагается получение зачета, который может проходить в виде собеседования или тестирования по пройденному материалу модулей дисциплины.

Количество баллов, набранных студентом в процессе обучения, обобщается преподавателем в «профиль студента», который позволяет четко оценить работу каждого обучающегося и вносит определенный личностный подход к каждому обучающемуся со стороны преподавателя.

Таким образом, введение кредитно-рейтинговой системы в процесс преподавания учебной дисциплины «Машинный перевод» пока рассматривается ФГОС ВО только на уровне подготовки бакалавров. Представленная система компетенций активно внедряется в образовательный процесс, и ее результаты делают систему оценки знаний более продуктивной и открытой, что позволяет студентам самостоятельно контролировать набор баллов и оценивать свои возможности, необходимые не только для сдачи зачета по определенному предмету, но и для полного освоения учебного материала.

Итак, компетентностный подход к обучению следует относить к образовательным технологиям, чья главная задача

состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление будущего специалиста. Вот почему в компетентностном подходе особую роль играют профессиональные компетенции.

Интенсивное развитие компетентностного подхода в теории и практике высшего образования еще раз подтверждает тенденцию к сближению учебного процесса с реальной жизнью и свидетельствует о необходимости вооружения студентов именно такими знаниями, которые будут им необходимы в дальнейшей практической профессиональной деятельности. Использование компетентностного подхода в обучении позволяет студентам приобретать опыт разных видов для будущей профессиональной деятельности и способствует развитию профессиональной компетентности будущего специалиста.

Библиография

1. Агапов И.Г., Шишов С.Е. Компетентностный подход в образовании: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58.
2. Максимова О.Г., Харитонова Л.А. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в условиях современного вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 11. С. 17.
3. Коваленко А.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: хрестоматия-путеводитель. Томск, 2007. С. 5.
4. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11. С. 68.
5. Ширяева В.А. Формирование универсальной ключевой компетентности средствами ТРИЗ: учеб.-метод. пособие. Саратов, 2009. С. 6.
6. Ильязова М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход; автореф. дис. ... д-ра пед. наук. URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/l/a72.php>.

7. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1990. С. 51.
9. Вербицкий А.А. Компетентностный подход как новая образовательная парадигма. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-406140.html>.
10. Дурнеева Е.Е. Круглый стол «Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе» // Педагогика. 2013. № 3. С. 107.
4. Konyakhina, I.V., 2012. Competence approach in higher professional education (theoretical aspect). Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 11: 68.
5. Shiryayev, V.A., 2009. Formation of a universal key competence means of the theory of inventive problem solving: manual. Saratov: 6. (rus)
6. Ilyazova, M.D. Student's invariants of professional competence Formation: situational-contextual approach: Thesis of the PhD Dis. URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/l/a72.php>. (rus)
7. Dubovitskaya, T.D., 2004. The self-actualizing individual teacher development: contextual approach: PhD Dis. Moscow. (rus)
8. Verbitsky, A.A., 1990. Active learning in higher education: Context approach. Moscow: 51. (rus)
9. Verbitsky, A.A. Competence-based approach as a new educational paradigm. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-406140.html>. (rus)
10. Durneeva, E.E., 2013. Discussion "Implementation of the competency approach in the educational process". Pedagogy, 3: 107. (rus)

Bibliography

1. Agarov, I.G. and S.E. Shishoff, 2002. Competence approach in education: fad or a necessity? Standards and Monitoring in Education, 2: 58. (rus)
2. Maximova, O.G. and L.A. Kharitonova, 2009. Formation of professional competence of future economists in the modern university. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 11: 17. (rus)
3. Kovalenko, A.V., 2007. Competence approach in higher vocational education: A reader and guide. Tomsk: 5. (rus)

© Ивченко М.В., 2014

УДК 378.016:811(04)

Билингвальная подготовка как условие формирования академической мобильности магистрантов

Клушина Н.П., Клушина Е.А.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальная подготовка, вертикальная и горизонтальная академическая мобильность, структура, критерии и уровни сформированности академической мобильности.

В настоящее время происходит процесс интернационализации высшего профессионального образования. В подтверждение данного тезиса можно привести пример сетевого обучения во многих вузах России, когда магистранты по согласованным программам могут обучаться сразу в двух вузах и получать двойной диплом. Одним из основных условий Болонского процесса является поддержка академической мобильности студентов на основе системы ECTS (единая система зачетных единиц). Данное условие актуализирует билингвальную подготовку магистрантов и подтверждает необходимость формирования их академической мобильности.

В отечественной педагогической науке понятия «билингвальная подготовка» и «академическая мобильность» находятся в стадии дискуссии. Обратимся к дефиниционному анализу категории «билингвальная подготовка».

Дословно билингвизм (от би... и лат. lingua – язык) означает двуязычие, владение человеком двумя языками [1]. Двуязычие (билингвизм) рассматривается как одна из форм многоязычия (мультилингвизма, полилингвизма), под которым понимается употребление нескольких языков в пределах определенной национальной общности (прежде всего, государства); употребление индивидом (группой людей) нескольких

языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией [2].

Многие исследователи подчеркивают, что билингвизм представляет собой владение личностью двумя языками. При этом применение неродного языка осуществляется на достаточно высоком творческом уровне языкового владения и проявляется в широком спектре профессиональной и общественной деятельности [3].

В данном контексте билингвальную подготовку можно рассматривать как процесс параллельного изучения учебных дисциплин на двух языках, который позволит сформировать способность магистранта обучаться в иноязычной академической среде в качестве языковой личности смешанного типа в билингвальном режиме межкультурной коммуникации.

Анализ зарубежных исследований по проблемам билингвальной подготовки показывает, что данный феномен существует в практике образования в Европе и Америке сравнительно недавно [4; 5]. Данная подготовка осуществляется по особой технологии, которая называется Content and Language Integrated Learning (CLIL) и означает интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин. Впервые термин был предложен Дэвидом Мар-

шем (David Marsh, University of Jyväskylä, Finland) в 1994 г. [6]. Вначале этот вид билингвальной подготовки характеризовал учебные ситуации, когда дисциплины или их отдельные разделы преподают на иностранном языке, таким образом, преследуя двуединую цель: изучение учебного предмета и одновременное изучение иностранного языка. Наиболее распространенным в настоящее время является следующее определение технологии CLIL: дидактическая методика, которая позволяет сформировать у обучающихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений [7].

Кроме того, зарубежные исследователи отмечают, что в формате CLIL существуют 4 «С» методики [8]:

- Content – содержание. Необходимо стимулировать процесс освоения знаний и развития умений по предмету;
- Communication – общение. Необходимо учить студентов использовать средства иностранного языка для получения знаний по предмету;
- Cognition – мыслительные способности. Необходимо развивать мыслительные способности студентов для лучшего понимания языка и предмета;
- Culture – культурологические знания. Понимание особенностей, схожестей и различий отдельных культур поможет студентам эффективнее социализироваться в современном поликультурном пространстве, лучше понять собственную культуру и стимулировать ее сохранение и развитие.

По мнению ряда отечественных авторов, билингвизм влияет на эффективное развитие как эмоциональной, так и когнитивной (интеллектуальной) сферы личности. Поэтому личность билинг-

ва более культурно целостна, эмоционально и интеллектуально богаче, чем личность монолингва [9; 10]. Билингвизм приводит к обогащенному, более дифференцированному и креативному взгляду на окружающий мир. Комплексность коммуникативного дискурса, которая ложится на пользователей двух или нескольких языков, способствует развитию металингвистических, метакоммуникативных и метакогнитивных умений личности [11].

Кроме того, обучающейся по данной программе имеют возможность лучше узнать и понять культуру изучаемого языка. Необходимо также отметить то, что работа над различными темами позволяет выучить специфические термины, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса обучающегося предметной терминологией и подготавливает его к дальнейшему изучению и применению полученных знаний и умений. Обучающийся пропускает через себя достаточно большой объем языкового материала, что представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду [12; 13].

Зарубежные исследователи также отмечают преимущественные характеристики билингвальной подготовки (CLIL) [14–18]:

- знание языка становится средством изучения содержания предмета;
- язык интегрирован в общеобразовательную программу;
- повышается мотивация использования языка в контексте (когда обучающиеся заинтересованы в теме);
- повышается мотивация научиться использовать язык так, чтобы эту тему можно было обсуждать;
- погружение в языковую среду;
- необходимым навыком является чтение текстов на иностранном языке.

Кроме того, при определении основных принципов CLIL выделяют пять аспектов, каждый из которых реализуется по-разному в зависимости от возраста обучающихся, социально-лингвистической среды и степени погружения в CLIL: культурный, социальный, языковой, предметный, обучающий аспект.

Анализ научных источников и актуализированный педагогический опыт позволяют определить методологические подходы, цели, содержание, технологии билингвальной подготовки: 1) компетентностный подход как общая методология подготовки; 2) цель билингвальной подготовки: формирование академической мобильности магистранта, которая обуславливает способности и готовность обучаться на двух языках; 3) содержание процесса билингвальной подготовки магистрантов должно включать элективные курсы, факультативные занятия, учебные практики и формы внеучебной деятельности, основанные на принципах языкового погружения, изучение общенаучных дисциплин параллельно на родном и иностранном языках и обеспечение взаимодействия с носителями языка – учеными, преподавателями, студентами; 4) технологии билингвальной подготовки должны быть основаны на использовании интерактивных форм и методов обучения, модульно-рейтинговой системы в процессе изучения дисциплин на русском и иностранном языках, позволяющих развивать субъектную позицию обучающихся и реализовывать учебные и научные достижения в родной и иноязычной учебной среде.

Как было отмечено выше, билингвальная подготовка является условием формирования академической мобильности магистрантов. Проблема дефиниционного анализа категории «акаде-

мическая мобильность» является дискуссионной в педагогической науке и практике. В настоящее время появились научные исследования, которые рассматривают концепт «академическая мобильность» с разных точек зрения.

В исследованиях Ю.М. Клиот и Е.В. Быковской акцент делается на философии академической мобильности, которая, по их мнению, подразумевает развитие определенных качеств: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к межкультурной коммуникации; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте [19].

Данной точки зрения придерживаются и другие исследователи. И.А. Оденбах рассматривает академическую мобильность как обладание определенными личностными качествами, такими как инициативность, ответственность, самостоятельность, вера в свои силы, оптимистическое целеполагание, толерантное восприятие социальной действительности, потребность в постоянном саморазвитии [20].

Л.В. Зновенко дает обобщенную характеристику академической мобильности как личностного новообразования, которое является результатом деятельности субъекта образовательного процесса, предполагающей проектирование и реализацию студентом индивидуального образовательного маршрута с учетом специфики выбранной профессии, тенденций развития рынка труда, опыта работы и тенденций развития международных и национальных образовательных систем [21].

В исследованиях А.Н. Шеремет обосновывается мысль о том, что академическая мобильность – это интегративная характеристика, выраженная в способ-

ности преодолевать международные языковые и межстрановые барьеры, оперативно устанавливать контакты, успешно адаптироваться к иному образовательному пространству в соответствии с современными требованиями общества к личности будущего учителя информатики: динамизма, адаптивности, быстрого реагирования и оперативности [22].

Основное внимание в работе М.А. Ставрук акцентируется на том, что академическая мобильность студентов, обеспечивающая становление профессиональных качеств личности, является процессом создания условий (личностных, организационных, материальных) для развития профессионального мастерства будущего специалиста [23].

Данный феномен дополняется в исследованиях Э.А. Морылевой, которая более широко интерпретирует понятие «мобильность», рассматривая его как интегративную характеристику, включающую в себя все виды мобильности и компетентности, необходимые при самореализации в профессиональной деятельности, в социуме и культуре [24].

Э.Д. Баженова в своей диссертации предлагает рассматривать академическую мобильность с учетом возможностей обучения в нескольких вузах и трактует данный концепт как перемещение обучающихся на определенный академический период в другое высшее учебное заведение с целью получения образования, в результате которого происходит развитие мотивации достижения, направленности деятельности на развитие самоуправления и адаптивности в различных ситуациях общения, самоактуализации, способности к самоопределению в построении профессиональной деятельности и осуществлении рефлексии обучающихся [25].

Следует отметить, что академическая мобильность отличается от традицион-

ных зарубежных стажировок прежде всего тем, что, во-первых, студенты едут учиться за рубеж хотя и на ограниченные, но длительные сроки – от семестра до учебного года, и во-вторых, во время таких стажировок они учатся полноценно, не только изучают язык и отдельные дисциплины, а проходят полный семестровый или годичный курс, который им засчитывается по возвращении в базовый вуз.

В Болонском процессе различают два вида академической мобильности: вертикальную и горизонтальную. Под вертикальной мобильностью подразумевают полное обучение студента на степень в зарубежном вузе, под горизонтальной – обучение за рубежом в течение ограниченного периода (семестра, учебного года) [26].

Таким образом, в результате анализа теоретических источников по исследуемой проблеме и аккумулированного педагогического опыта мы пришли к выводу о том, что академическая мобильность представляет собой интегративное личностное образование, основанное на системном единстве внешних и внутренних образований. При этом внешняя составляющая академической мобильности представляет собой способность к обучению на двух языках в другом высшем учебном заведении. Внутренняя академическая мобильность обусловлена личностными качествами, детерминирующими способность магистранта к успешной самореализации в изменяющихся академических условиях.

В данном контексте структура академической мобильности представляет собой системное единство следующих компонентов: мотивационно-ценностного, проявляющегося в мотивации на повышение своего образовательного уровня, карьерный рост и в признании значимости освоения профессионально ори-

ентированной лексики на иностранном языке; когнитивного, выражающегося в личностном смысле профессиональных знаний на двух языках; действенно-практического, проявляющегося в наличии умений, навыков, обеспечивающих эффективную учебную деятельность в родной и иноязычной образовательной среде; профессионально значимых качеств, необходимых для межкультурной коммуникации.

Определение структурных и содержательных характеристик академической мобильности позволяет определить критериальные показатели сформированности академической мобильности:

- мотивационно-ценностный компонент проявляется в наличии у магистрантов способности принимать ценности, связанные со спецификой предмета учебной и будущей профессиональной деятельности, на двух языках, ценность профессиональной билингвальной коммуникации;
- когнитивный компонент связан с наличием профессиональных знаний, профессионально ориентированной иноязычной лексики, фоновых культурных знаний (знания в области этикета межкультурного общения и деловой межкультурной коммуникации), которые обеспечивают успешность межкультурного взаимодействия;
- действенно-практический компонент академической мобильности проявляется в способностях: использовать профессиональную лексику при письменном и устном общении на иностранном языке; понимать и вести диалогическую и монологическую речь с использованием иноязычной профессиональной лексики; выполнять письменно на иностранном языке аннотацию, реферат, тезисы, сообщения, деловое письмо, презентацию и т.д.;

– профессионально значимые качества проявляются в способностях: к эмпатии, к открытому восприятию иной ментальности в процессе общения; к мобилизации волевых усилий в процессе профессионального билингвального общения; к толерантному отношению к чужим мнениям и верованиям; к проявлению целеустремленности, настойчивости, решительности, выдержки и самообладания в процессе профессионального билингвального общения.

В контексте обоснованных критериев был разработан комплекс методов и методик по изучению уровней сформированности академической мобильности у магистрантов в ходе опытно-экспериментальной работы.

В качестве экспериментальной базы использовались магистранты по направлению подготовки 39.04.02 «Социальная работа». В эксперименте участвовали две группы по 21 человеку: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). С экспериментальной группой проводилась билингвальная подготовка по трем курсам: социальная психология управления, концептуальные основы современного социального государства и социальное право, методология социально-помогающей деятельности.

Для изучения уровней сформированности всех обозначенных компонентов был разработан диагностический инструментарий.

Мотивационно-ценностный компонент исследовался с помощью различных методик. Анализ исследования ценностных ориентаций по методике М. Роккича магистрантов экспериментальной группы показал, что на первом месте у них оказались ценности «развитие» (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) и «образованность» (широта знаний, высокая

общая культура) – 30 и 29%, на втором месте находились ценности «познание» (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) и «высокие запросы» (высокие требования к жизни и высокие притязания) – 21 и 28%, на третьем месте оказались ценности «продуктивная жизнь» (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей) и «свобода» (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) – 19 и 17%, четвертое место заняли ценности «активная деятельная жизнь» (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) и «рационализм» (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения) – 10 и 12%, на пятом месте оказались ценности «материально обеспеченная жизнь» (отсутствие материальных затруднений) и «независимость» (способность действовать самостоятельно, решительно) – 8 и 9%, на шестом месте оказались ценности «общественное признание» (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе) и «твердая воля» (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) – 5 и 3%. Остальные ценности признавались студентами неравномерно и получили от 0,5 до 2%.

Проведенная диагностика мотивационно-ценностного компонента сформированности академической мобильности магистрантов после формирую-

щего эксперимента позволила распределить их по уровням сформированности данного компонента (табл. 1).

Исходя из показателей и уровней сформированности академической мобильности осуществим качественный анализ динамики мотивационно-ценностного компонента обозначенной мобильности.

В целом результаты показали, что магистранты из экспериментальной группы принимают в качестве абсолютных ценности, связанные со спецификой предмета профессиональной деятельности: ценность возможности творческого саморазвития в профессии; ценность ответственного отношения к профессиональной деятельности; ценность профессионального самоутверждения (престиж, социальная значимость профессии). Респонденты на высоком уровне сформированности ориентированы на ценности профессионального билингвального общения.

Для диагностики когнитивного компонента академической мобильности в формирующем эксперименте применялись всевозможные формы педагогического контроля (тесты, письменные и устные опросы, беседы, коллоквиумы, интервью и т.д.), причем диагностику осуществляли преподаватели иностранного языка и преподаватели общенаучных дисциплин по своим курсам на двух языках.

Педагогический контроль со стороны преподавателей, участвующих в про-

Таблица 1

Уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента академической мобильности магистрантов контрольной и экспериментальной групп

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	2	9,5	8	38,1
Средний	11	52,4	121	57,1
Низкий	8	38,1	1	4,8
Итого	21	100	21	100

грамме билингвальной подготовки, также подтвердил положительную динамику когнитивного компонента академической мобильности. В сравнении с контрольной группой в экспериментальной группе в процессе языковой подготовки средний балл текущей успеваемости был выше на 1,4 балла. При этом практически все респонденты из экспериментальной группы показали средний и высший уровни сформированности обозначенного компонента мобильности.

Когнитивный компонент готовности исследовался преподавателями общенаучных дисциплин с помощью тестов, письменных и устных контрольных работ, зачетов, коллоквиумов.

Исследование показало, что 39% магистрантов контрольной группы и 67% магистрантов экспериментальной группы хорошо владеют знаниями в области фонетики, грамматики, лексики; 32 и 27% соответственно – скорее хорошо, чем плохо; 19 и 10% – скорее плохо, чем хорошо; у 10 и 6% магистрантов соответственно знания отсутствуют.

Система диагностических методов и методик позволила определить уровни сформированности когнитивного компонента академической мобильности магистрантов. Результаты формирующего эксперимента отражены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни сформированности когнитивного компонента академической мобильности магистрантов

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	2	9,5	10	47,6
Средний	10	47,6	9	42,9
Низкий	9	42,9	2	9,5
Итого	21	100	21	100

Исходя из показателей и уровней сформированности когнитивного компонента академической мобильности,

осуществим качественный анализ динамики обозначенного компонента.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что магистранты из экспериментальной группы в основном обладают знаниями лексики, грамматики, фонетики. Респонденты в целом овладели знаниями в области профессионального билингвального общения: теорией владения иностранным (английским) языком в качестве средства профессионального билингвального общения (знания в области чтения, говорения, аудирования, письма и перевода), а также знаниями культурологического характера. У будущих магистрантов сформированы знания учебно-профессионального содержания.

Для исследования действенно-практического компонента использовались методики: тестирование, анализ продуктов деятельности, письменные и устные контрольные работы, экспертная оценка, самооценка. Тестирование показало, что 15% магистрантов контрольной группы и 8% магистрантов экспериментальной группы не имеют умений и навыков в области владения иностранным (английским) языком как средством профессионального билингвального общения (говорения, письма, чтения, аудирования, перевода). 19% магистрантов контрольной группы и 5% магистрантов экспериментальной группы не владеют умениями и навыками использовать профессиональную лексику, фразеологические единицы, грамматические правила, обеспечивающие профессиональную коммуникацию при письменном и устном общении на иностранном языке. 11% магистрантов контрольной группы и 5% магистрантов экспериментальной группы не имеют умений и навыков понимать и вести диалогическую и монологическую речь на иностранном языке. 14% магистрантов контрольной группы

и 8% магистрантов экспериментальной группы не имеют умений и навыков читать и понимать прагматические и профессиональные тексты, научные тексты по широкому и узкому профилю специальности на иностранном языке. 19 и 5% соответственно не могут составлять письменно на иностранном языке аннотацию, реферат, тезисы, сообщения, деловое письмо, презентацию и т.д.

Система диагностических методов позволила определить уровни сформированности действенно-практического компонента академической мобильности. Результаты эксперимента отражены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни сформированности действенно-практического компонента академической мобильности магистрантов

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	3	14,3	11	52,4
Средний	7	33,3	8	38,1
Низкий	11	52,4	2	9,5
Итого	21	100	21	100

Исходя из показателей и уровней сформированности действенно-практического компонента академической мобильности магистрантов, осуществим качественный анализ динамики данного феномена.

Результаты свидетельствуют о том, что умения и навыки в области делового общения у респондентов из экспериментальных групп сформированы. Также сформированы умения и навыки в области владения иностранным (английским) языком как средством профессионального билингвального общения, как и умения и навыки культурологического характера. Студенты овладели умениями читать на иностранном языке: умениями понимать профессиональную информацию при чтении учебной,

справочной, адаптированной научно-профессиональной литературы в соответствии с конкретной целью (ознакомительное чтение, изучающее, просмотровое, поисковое).

У будущих магистров социальной работы сформированы умения говорить на иностранном языке: передавать на иностранном языке профессионально обусловленные сообщения в виде монологического высказывания (в рамках указанной тематики) и обмениваться профессиональной информацией в процессе диалогического общения (в соответствии с целями, задачами и условиями речевого взаимодействия, а также в связи с содержанием прочитанного/прослушанного текста), осуществляя при этом определенные коммуникативные намерения в рамках речевого этикета (знакомство, представление, установление и поддержание контакта, запрос и сообщение информации, побуждение к действию, выражение просьбы, согласия/несогласия с мнением собеседника/автора, завершение беседы и др.).

Респонденты в целом владеют навыками аудирования. В этом аспекте у магистрантов из экспериментальной группы сформированы: умения воспринимать на слух профессионально обусловленную информацию при непосредственном и дистантном общении (слушание аудиотекстов, разговор по телефону и др.), умения общения с носителями языка в рамках указанных профессиональных сфер и тематики общения.

У магистрантов развиты следующие письменные умения: передавать на иностранном языке и корректно оформлять профессиональную информацию в соответствии с целями, задачами профессионального общения с учетом адресата (фиксация информации, полученной при чтении в форме рабочих записей,

плана; написание делового письма, резюме для приема на работу, заявления, заявки, заполнение формуляров, анкет и др.), осуществляя при этом определенные коммуникативные намерения (запрос сведений/данных, информирование, предложение, побуждение к действию, выражение просьбы, согласия/несогласия, отказа, извинения, благодарности и т.д.).

Респонденты овладели умениями перевода. В данном аспекте у них сформировались следующие умения: осуществлять письменный перевод как средство закрепления языкового (лексико-грамматического) материала с иностранного языка на родной и с родного на иностранный, использовать перевод как средство контроля понимания аудио- и графических профессиональных текстов.

Исследование личностных качеств магистрантов осуществлялось при помощи анкетирования, методики самооценки, бесед с преподавателями иностранного языка и преподавателями общенаучных дисциплин.

Для получения более объективных данных исследования данного компонента использовалась методика самооценки. Каждое утверждение оценивалось по следующим критериям: хорошо развиты – 4 балла – высокий уровень сформированности; скорее хорошо, нежели плохо, – 3 балла – средний уровень; скорее плохо, чем хорошо, – 2 балла – низкий уровень; способности отсутствуют – 1 балл – низкий уровень. 21% магистрантов контрольной группы и 45% магистрантов экспериментальной группы отметили, что способность к эмпатии, к открытому восприятию иной ментальности в процессе общения у них хорошо развита; у 39 и 32% соответственно – скорее хорошо, чем плохо; у 24 и 13% – скорее плохо, чем хорошо; у 16 и 10% данные способности отсут-

ствуют. 21% магистрантов контрольной группы и 47% магистрантов экспериментальной группы отметили, что способность управлять своими эмоциональными состояниями в процессе общения в иноязычной среде у них хорошо развита; у 35 и 31% соответственно – скорее хорошо, чем плохо; у 28 и 14% – скорее плохо, чем хорошо; у 16 и 8% данные способности отсутствуют. 27% магистрантов контрольной группы и 54% магистрантов экспериментальной группы отметили, что способность к мобилизации волевых усилий в процессе профессионального билингвального общения у них хорошо развита; у 32 и 29% соответственно – скорее хорошо, чем плохо; у 24 и 9% – скорее плохо, чем хорошо; у 17 и 8% данные способности отсутствуют. 19% магистрантов контрольной группы и 51% магистрантов экспериментальной группы отметили, что личностные качества: целеустремленность, настойчивость, решительность, самообладание – у них хорошо развиты; у 38 и 32% соответственно – скорее хорошо, чем плохо; у 31 и 10% – скорее плохо, чем хорошо; у 26 и 7% данные качества отсутствуют.

Система диагностических методов и методик позволила определить уровни сформированности личностных качеств магистрантов. Результаты формирующего эксперимента отражены в табл. 4.

Таблица 4

Уровни сформированности личностных качеств магистрантов

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	4	19,0	7	33,3
Средний	8	38,1	11	52,4
Низкий	9	42,9	3	14,3
Итого	21	100	21	100

Исходя из показателей экспериментальной работы, можно сделать вывод,

что у магистрантов из экспериментальной группы сформированность личностных качеств имеет положительную динамику.

Личностные качества магистрантов из экспериментальной группы, такие как способность к эмпатии, толерантность, более четко выражены. Также на высоком уровне развитости у будущих магистрантов в учебной деятельности проявляются волевые качества (целеустремленность, решительность, настойчивость, упорство, инициативность, самостоятельность).

Таким образом, билингвальная подготовка положительно повлияла на динамику сформированности уровня академической мобильности магистрантов.

Библиография

1. Советский энциклопедический словарь. М., 1989. С. 138.
2. Дацун Н.А. Билингвальная подготовка будущего юриста как профессиональной языковой личности (на материале изучения английского языка): дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2007.
3. Литвиненко Е.Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультурной модели социализации: дис. д-ра социол. наук. Ростов н/Д, 2010.
4. Grosjean, F., 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36.
5. Kohler, J., 2003. Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area. *Higher Education in Europe*, 28 (3).
6. Ovando, C.J., 2003. Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues. *Bilingual Research Journal*, 27 (1): 1–24.
7. Suomela-Salmi, E. The first international bilingual conference on international academic mobility. Turku: the University of Turku, 2006.
8. Dervin, F. and R.E. Lopes, 2006. Research in Academic Mobility: an overview, list of researchers and bibliography. Turku: Abo Academis Tryckeri.
9. Багирокоев Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты: На материале адыгейского и русского языков: дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2005.
10. Шахнарович А.М. Родной язык и двуязычие // *Родной язык*. 1994. № 1. С. 68–81.
11. Литвиненко Е.Ю. Указ. соч. С. 194.
12. Альтбах Ф. Английский язык как имперский язык академической мобильности // *Alma Mater*. 2007. № 7. С. 36–39.
13. Багирокоев Х.З. Указ. соч.
14. Баженова Э.Д. Развитие академической мобильности обучающихся в современных условиях: дис. ... д-ра (PhD). Алматы, 2013.
15. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // *ВВ: Педагогика и просвещение*. 2012. № 1. С. 1–67.
16. Grosjean, F. Op. cit.
17. Kohler, J. Op. cit.
18. Ovando, C.J. Op. cit.
19. Клитот Ю.М., Быковская Е.В. Теоретические и методические основы формирования механизма академической мобильности в целях повышения качества продукции организации. Тамбов, 2012.
20. Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2011. С. 14.
21. Зновенко Л.В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007.
22. Шеремет А.Н. Формирование академической мобильности будущих учителей информатики средствами информационной и коммуникационной технологии: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2009.
23. Ставрुक М.А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. С. 8.
24. Морылева Э.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2001.
25. Баженова Э.Д. Указ. соч.
26. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурсийайнена, С.А. Медведева. М., 2005.

Bibliography

1. Soviet Encyclopedic Dictionary, 1989. Moscow: 138. (rus)
2. Datsun, N.A. Bilingual training future lawyers as a professional language person (based on the English Language): PhD Dis. Sochi, 2007. (rus)
3. Litvinenko, E.Yu. Modern bilingualism as the dominant model of multicultural socialization: PhD Dis. Rostov-on-Don, 2009. (rus)

4. *Grosjean, F.*, 1989. Neurolingnists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one persons. *Brain and language*, 36.
5. *Kohler, J.*, 2003. Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area. *Higher Education in Europe*, 28 (3).
6. *Ovando, C.J.*, 2003. Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues. *Bilingual Research Journal*, 27 (1): 1–24.
7. *Suomela-Salmi, E.* The first international bilingual conference on international academic mobility. Turku: the University of Turku, 2006.
8. *Dervin, F.* and *R.E. Lopes*, 2006. Research in Academic Mobility: an overview, list of researchers and bibliography. Turku: Abo Academis Tryckeri.
9. *Bagirokov, Kh.Z.* Bilingualism: theoretical and applied aspects: On the material Adyghe and Russian: PhD Dis. Krasnodar, 2005. (rus)
10. *Shahnarovich, A.M.*, 1994. Native language and bilingualism. *Native language*, 1: 68–81. (rus)
11. *Litvinenko, E.Yu.* Op. cit.: 194.
12. *Altbah, F.*, 2007. English as the language of the imperial academic mobility. *Alma Mater*, 7: 36–39. (rus)
13. *Bagirokov, Kh.Z.* Op. cit.
14. *Bazhenova, E.D.*, 2013. The development of academic mobility of students today: PhD Dis. Almaty. (rus)
15. *Ursul, A.D.* and *T.A. Ursul*, 2012. Evolutionary paradigms and models of education of XXI century. NB: Pedagogy and enlightenment, 1. (rus)
16. *Grosjean, F.* Op. cit.
17. *Kohler, J.* Op. cit.
18. *Ovando, C.J.* Op. cit.
19. *Klitot, Yu.M.* and *E.V. Bykovskaya*, 2012. Theoretical and methodological basis for the formation mechanism of academic mobility in order to improve the quality of the organization's products. Tambov. (rus)
20. *Odenbach, I.A.*, 2011. Academic mobility as a factor of socialization university student: PhD Dis. Orenburg. (rus)
21. *Znovenko, L.V.*, 2007. The development of academic mobility of students of pedagogical high school in terms of continuing education: PhD Dis. Omsk. (rus)
22. *Sheremet, A.N.*, 2009. Formation of academic mobility of future science teachers of information and communication technologies: PhD Dis. Novokuznetsk. (rus)
23. *Stavruk, M.A.*, 2011. The content and organization of academic mobility of students in Finland: PhD Dis. Moscow: 8. (rus)
24. *Moryleva, E.A.*, 2001. Razvitie social and professional mobility of students in the educational environment of the university: PhD Dis. Tobolsk. (rus)
25. *Bazhenova, E.D.* Op. cit.: 13.
26. *Pursiainen, Ch.* and *S.A. Medvedev* (Ed.), 2005. The Bologna Process and its Implications for Russia. The European Integration of Higher Education. Moscow. (rus)

УДК 378.147.88

Интерактивные многопользовательские сайты как инструмент образовательной деятельности при обучении иностранному языку

(Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 12-36-01237)

Опрышко А.А., Бондарев М.Г., Бондарева Т.Э.

Ключевые слова: *социальные сети, многопользовательские сайты, формальное, неформальное образование, информационные и коммуникативные технологии, Образование 2.0.*

Основным фактором, определяющим динамичность и своеобразие развития современного мира, несомненно, является распространение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), которые оказывают колоссальное влияние на все сферы жизнедеятельности человека, где сфера образования, будучи основополагающей и неотъемлемой частью эволюции человека, не является исключением.

Процесс внедрения в образовательные системы новых информационных и коммуникационных технологий, проходящий в контексте реформирования всего образования страны в целом, преодолел на своем пути все зримые и незримые препятствия и достиг того уровня, на котором речь идет уже не о внедрении этих технологий, а о совершенствовании и дальнейшем массовом распространении. Роль современных информационных и коммуникационных технологий трудно переоценить, поскольку обучение, построенное на их использовании, открывает для педагога и обучающегося массу новых возможностей, а именно: интенсифицирует процесс познания, позволяет опираться на наглядность и образность обучения, увеличивать объем усваиваемого материала, ускоряет процесс учебного познания, обогащает качество восприятия

теоретического и практического материала, дифференцирует и индивидуализирует процесс обучения, обеспечивает возможность мгновенной обратной связи. Использование компьютера как средства обучения позволяет самостоятельно изучать курс, реализовать принцип наглядности (в качестве «электронной доски», для наблюдения за «невидимыми» в природе, моделируемыми с помощью компьютера процессами и пр.), развивать мышление учащихся (путем решения познавательных задач, моделирования, программирования) и повышать мотивацию к учению (использование мультимедийных средств, игровых развивающих программ, имитационных игр) [1]. Такие устройства, как смартфоны и планшеты, обеспечивают перманентную возможность обучаться как в стенах образовательного учреждения, так и вне его.

Все вышеперечисленные возможности ставят современного преподавателя в условия, когда знания в области ИКТ и их практическое применение в профессиональной деятельности становятся определяющим фактором успешности и эффективности обучения, поскольку динамизм развития мира характеризуется в первую очередь огромным потоком информации, необходимой для усвоения. Однако существует вполне

очевидная проблема недостаточной готовности преподавателей использовать преимущества информационных технологий, а также изменять свои методы и подходы в обучении, поскольку преподаватели являются так называемыми «digital immigrants», или пришлыми в цифровом мире, тогда как обучающиеся, так называемые «digital natives», или рожденные в цифровом мире, уже полностью готовы к обучению в современной информационно-технологической среде [2].

Для разрешения вышеобозначенной проблемы необходимо создавать условия для повышения ИКТ-квалификации преподавателей, разрабатывать эффективные методики применения ИКТ в образовательном пространстве, стимулировать преподавателей к самообразованию, которое становится сейчас намного доступнее и проще с использованием Интернета.

В перечне современных информационных технологий и ресурсов, применяемых преподавателями в решении задач обучения посредством компьютера, особое положение занимают интерактивные многопользовательские веб-сайты, или так называемые социальные сети.

Сегодня социальные сети являются не просто удобным инструментом коммуникации. Среди учащихся общеобразовательных заведений, студентов вузов, преподавателей они используются как инструмент образовательной деятельности в рамках как формального обучения, так и неформального, где ключевым различием таких типов обучения является намеренность или отсутствие ее в обучении. Неформальное обучение в большинстве случаев непреднамеренно с точки зрения учащегося, который получает знания, умения и навыки для удовлетворения собственных образовательных потребностей.

Как вид деятельности, неформальное образование, или самообразование, обладает следующими признаками.

Во-первых, это систематическая учебная деятельность при минимальной организации образовательного процесса или при полном отсутствии руководства им со стороны педагогических работников.

Во-вторых, это деятельность, связанная с коммуникацией в самом широком смысле, направленная на получение любых новых знаний (необязательно научных или соответствующих утвержденным программам общего или дополнительного образования), навыков и любой систематизированной информации.

В-третьих, что наиболее существенно, в процессе самообразования индивид самостоятельно решает, в какой степени сочетать собственные предпочтения с требованиями и возможностями обучающей среды и окружения, долгосрочные интересы – с ситуативными, внутренними и внешними факторами.

Таким образом, неформальное образование в некоторых аспектах коррелируется с образованием в постиндустриальную эпоху, где основной целью является создание условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развитие личной предприимчивости, навыков самообразования, умения принимать ответственные решения в ситуации выбора [3].

Достижение таких целей в рамках современной системы образования становится частично возможным через применение трех основополагающих принципов Образования 2.0: субъектность, избыточность и сотрудничество. Принцип субъектности предполагает, что содержание образования всегда субъектно, т.е. формируется самими

обучающимися по их собственной индивидуальной образовательной траектории. Таким образом, обучающиеся не являются «приемниками» транслируемых знаний по заранее заданным программам, а активно включаются в поиск, интерпретацию, освоение информации и умений, становятся создателями значимой и эффективной среды обучения. Принцип избыточности образовательной среды предполагает насыщение образовательного пространства носителями знания: помимо учителя или учебника это и другие обучающиеся, и наличие разнообразной литературы, и возможность работы с телекоммуникационными сетями (Интернет, локальные электронные ресурсы). Принцип сотрудничества предполагает равноправие всех участников образовательного процесса, поскольку и педагог, и обучающийся в образовательном процессе развиваются и учатся новому.

Таким образом, педагог в образовательной системе, построенной на принципах Образования 2.0, выступает в роли организатора разнообразной деятельности обучающихся в образовательной среде в целях накопления их личного опыта и его дальнейшего структурирования [4].

Реализация концепции Образования 2.0 в рамках современной системы образования предполагает не только применение этих трех основных принципов, но и использование в процессе построения учебного процесса перспективных инструментов и сервисов информационных технологий, в частности социальных сетей.

Рассмотрим социальные сети, которые находятся на данный момент на пике популярности. Сегодня они становятся неотъемлемой частью профессиональной, социальной и личной сфер человеческой жизнедеятельности, что

обуславливает новые возможности для их использования в формальном образовании.

Без социальных сетей сложно представить современную коммуникацию, так как данные сервисы все чаще представляют собой универсальную платформу для общения с друзьями и коллегами, обмена опытом, доступа к аудио- и видеоконтенту, новостным, обучающим ресурсам и т.д. Такая универсализация привела к тому, что более 90% пользователей Интернета в нашей стране в той или иной мере используют социальные сети.

По данным Brand Analytics, каждый день в социальных сетях появляется порядка 30 млн новых сообщений (350 постов в секунду) и 35 млн человек оставляют хотя бы одно публичное сообщение в месяц.

Наиболее популярными социальными сетями в России, по данным TNS Web-Index, на конец января 2014 г. являются: «ВКонтакте» (52,7 млн пользователей), «Одноклассники» (42,6 млн пользователей), «Мой мир» (30,6 млн пользователей), а также «Facebook» и «Twitter».

Среди пользователей «ВКонтакте» и «Twitter» заметно выше доля учащихся (23 и 19% соответственно), что неудивительно, ведь доля подростков у них наибольшая по сравнению с другими сетями. При этом среднее число визитов на одного пользователя в месяц для сервиса «ВКонтакте» составляет 39,2, а количество просмотренных за месяц страниц – 37,1 млн [5].

В последнее время все большее количество людей активно использует профессиональные, образовательные и научные социальные сети и сервисы, построенные на их основе («Edmodo», «LinkedIn», nsportal.ru и др.), а также отдельные тематические (образователь-

ные, профессиональные) группы в рамках более распространенных социальных сетей.

Следует отметить, что пользователи по всему миру охотно изучают иностранные языки, используя средства Интернета вообще и социальные сервисы в частности. Набирают популярность социальные сети, предназначенные специально для изучения иностранных языков и обладающие своей спецификой, такие как «Lang-8», «Interpals», «SharedTalk», «Livemocha», «Omegle», «Mylanguageexchange», «italki», «busuu», «Hellotalk» и др.

Для организации формального и неформального обучения иностранному языку рассмотрим возможности использования социальных сетей «Facebook» и «ВКонтакте», инструментарий которых, по нашему мнению, наиболее соответствует дидактическим потребностям. Социальная сеть «Facebook» уже давно признается одной из наиболее популярных платформ социального взаимодействия и обучения. Пользователями данного сервиса являются более 800 млн людей во всем мире. «ВКонтакте» – крупнейшая в Рунете социальная сеть, которая изначально создавалась в качестве коммуникационной платформы студентов и выпускников российских вузов.

Образовательная привлекательность данных социальных сетей обеспечивается следующими характеристиками, способствующими созданию исключительно комфортных условий как для общения, так и для изучения иностранного языка:

- идентификация пользователя – возможность указать информацию о себе и получить аналогичную информацию о других пользователях, при этом уровень доступности информации может регулироваться самим пользователем;

- возможность создать группу внутри социальной сети или вступить в уже существующую на основе интересов;
- возможность оценивать материалы, размещенные другими пользователями в сети (документы, фотографии, ссылки и т.д.), возможность выразить свое отношение к поведению пользователя;
- возможность поделиться с другими участниками значимыми для них материалами (фотографиями, документами, ссылками, презентациями и т.д.).

Обозначим следующие лингводидактические особенности использования социальных сетей «Facebook» и «ВКонтакте» при неформальном изучении иностранного языка [6]:

- наличие готовой коммуникационной платформы, отличающейся детально продуманным и хорошо знакомым пользователю интерфейсом;
- возможность общения с большим количеством людей, среди которых множество носителей языка;
- возможность мгновенного обмена актуальной информацией;
- мультимодальность, т.е. возможность использовать аудио, видео и текстовые материалы на иностранном языке;
- самостоятельность пользователя и возможность почувствовать себя активным агентом образовательного процесса (реальная практическая реализация субъект-субъектных отношений);
- чувство свободы и раскованности, которое со временем нивелирует боязнь сделать ошибку, что создает условия общения, максимально приближенного к реальному, что, в свою очередь, способствует формированию навыков и развитию умений использования иностранного языка как

основного средства общения в поликультурном электронном пространстве.

Необходимо отметить, что в рамках социальных сетей «ВКонтакте» и «Facebook» существует возможность организации отдельных закрытых групп-сообществ, что является важным условием реализации формального обучения. Преподаватель может создать такое сообщество как для одной группы, в которой ведет занятия, так и для всего потока (курса, класса).

Реальное функционирование такой группы-сообщества обеспечивает организацию образовательного пространства посредством использования социальной сети. В целях повышения интереса обучающихся к изучению иностранного языка в созданной группе могут быть представлены основные и дополнительные текстовые, графические видео- и аудиоматериалы курса, которые воспроизводятся в онлайн-режиме при помощи простых операций как во время аудиторных занятий, так и в рамках внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности. Примечательно, что учебные материалы могут предоставляться как преподавателем, так и обучающимися.

В социальных сетях «ВКонтакте» и «Facebook» существует возможность пересылки сообщений в онлайн-режиме. Благодаря имеющемуся функционалу обучающиеся могут активно участвовать в обсуждениях, диалогах, в которых могут общаться два участника группы и более, включая и студентов, и преподавателя, а также оставлять сообщения на «стене» у других участников группы, комментировать действия друг друга, обмениваться релевантной информацией.

Активное использование графического контента, фотографий, иллюстраций, инфографики и др. реализуется по-

средством инструмента «фотоальбом» и также является неотъемлемым компонентом формального онлайн-обучения с использованием социальных сетей.

Важно подчеркнуть, что при использовании социальных сетей в процессе формального обучения иностранному языку всегда присутствует результат деятельности, т.е. каждое совершенное действие приводит к определенному результату: ответ на сообщение, комментарий к видеоматериалу или сообщению и т.д. Это обеспечивает расширение возможностей текущего контроля учебной деятельности обучаемых со стороны преподавателя, а сервис уведомлений и оповещений позволяет своевременно отслеживать изменения (появление нового материала, ответа на сообщение и т.п.).

Отдельного рассмотрения в контексте данной работы заслуживает несколько отличная от рассмотренных выше социальных сетей интерактивная многопользовательская коммуникационная платформа «Twitter», которая представляет собой сервис микроблогов, предполагающий публичный обмен короткими сообщениями до 140 символов посредством веб-интерфейса или сторонних программ-клиентов, в частности, для использования на мобильных платформах. Примечательно, что число ежемесячных пользователей «Twitter» на начало 2014 г. составило 241 млн человек. Примерно 76% из них пользуются мобильными сервисами «Twitter» [7].

Представляя собой несколько модифицированную социальную сеть, данный сервис основывается на принципе читателей (*followers*). При подписке на пользователя «Twitter» другой пользователь получает доступ к его записям, отображающимся в обратном хронологическом порядке в основной ленте сервиса. Таким образом, становясь читателем нескольких человек, пользователь

получает возможность просматривать их записи на своей странице, делиться ими, цитировать, комментировать и т.д.

Рассмотрим потенциал данного сервиса применительно к изучению иностранных языков в рамках как неформального, так и формального обучения.

В качестве учебных действий по формированию, развитию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции могут быть рассмотрены следующие:

- чтение публичных диалогов на иностранных языках в соответствии с личными интересами, предполагающее использование сервиса как информационной ленты (новости, события, ссылки на ресурсы), подписка на чтение записей зарубежных политиков, бизнесменов, спортсменов и т.д., освещающих различные стороны повседневной жизни;
- подписка на чтение записей популярных преподавателей или групп, предоставляющих возможность ознакомления с определенными фразами, выражениями, фразеологизмами и отвечающих на популярные и сложные вопросы по изучению иностранных языков;
- использование определенных хэштегов при написании собственных сообщений для знакомства и взаимодействия с другими пользователями, изучающими иностранный язык, или экспертами, готовыми оказать помощь в обучении, использование всего инструментария микроблоггинга для создания и распространения собственных текстов на иностранном языке;
- ведение микроблога в рамках определенного сообщества (группы, слушателей курса) посредством общего хэштега;
- выполнение различных заданий по обучению всем видам речевой дея-

тельности: опубликование ответов на вопросы, впечатлений, комментариев к другим записям, статьям, аудио- или видеоматериалам, написание кратких аннотаций, выделение и публикация ключевых слов по определенным темам, организация совместной деятельности обучаемых посредством коротких сообщений (пересказ текстов, составление диалогов, описаний и т.д.) с возможностью консультаций, исправлений.

Принципиальная возможность и эффективность использования «Twitter» в обучении иностранным языкам обусловлена следующими факторами [8]:

- адаптируемость к образовательному процессу вообще и к обучению иностранным языкам в частности, быстрота и удобство использования, что позволяет с легкостью интегрировать данную социальную сеть в процесс формального обучения для использования в классе и для самостоятельной работы как в синхронном (аналогично форуму), так и в асинхронном (аналогично чату) режимах;
- изменение динамики занятия посредством своевременной доставки учебного контента, использования ленты сообщений для управления дискуссией, отправки мгновенных оповещений, перманентной доступности учителя-консультанта, возможность высказаться всем обучающимся вне зависимости от индивидуальных особенностей [9];
- особенности написания коротких сообщений (ограничение в 140 символов способствует фокусировке внимания обучаемого на основной информации, функциональной грамматике, развитию навыков аннотирования, написания резюме и т.д.);
- популярность «Twitter» как инструмента социального, делового и ака-

демического общения с большой базой пользователей по всему миру;

- письменно-устный характер общения: использование «Twitter» представляет собой имитацию быстрого обмена мнениями и комментариями традиционного общения.

Отмечается, что «Twitter» является универсальным инструментом для использования как в аудитории, так и в рамках самостоятельной работы обучаемых в процессе формирования навыков и развития умений рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности [10].

Обучение чтению и аудированию может быть реализовано в процессе ознакомления с содержанием сообщений знаменитых людей, преподавателей, прослушивания коротких аудио/видеосообщений (записанных при помощи различных онлайн-инструментов типа <https://audioboo.fm>) и ответов на вопросы по прочитанному, совместного написания краткого изложения прочитанного текста по одному предложению (типа «continue the story»). В данном контексте также возможно проведение части занятия при взаимодействии преподавателя и обучаемых только посредством текстовых сообщений в «Twitter».

Обучение письму и устной речи может осуществляться в рамках таких учебных действий, как «мозговой штурм» по лексическим и грамматическим вопросам, ведение дневника студента (возможность поделиться и обсудить в аудитории онлайн-записи о своей жизни, исследованиях, событиях), общение с одногруппниками и другими студентами на определенные темы с последующим обсуждением на занятии, написание различных видов резюме до 140 символов в процессе обучения другим видам речевой деятельности, отправка устных сообщений, записанных с

помощью сторонних сервисов с последующим обсуждением, создание различных опросов с комментариями (с помощью таких инструментов, как <http://twtpoll.com>), реализация взаимооценки (peer assessment) а также взаимопомощи в онлайн-режиме, онлайн-перевод или интерпретация на изучаемом/родном языке текста (коротких сообщений), предложенного преподавателем.

Анализируя возможности использования социальных сетей для реализации формального обучения иностранным языкам, необходимо детально рассмотреть дидактический потенциал социальных платформ, специально разработанных для образовательных целей.

Специальные образовательные социальные сети призваны обеспечить перманентный доступ всех участников образовательного процесса к образовательным ресурсам и технологиям, а также к необходимому дидактическому инструментарию для реализации онлайн (смешанного) обучения или поддержки традиционного образовательного процесса. Одной из таких социальных сетей является получивший в последнее время широкую популярность образовательный сервис «Edmodo».

«Edmodo» представляет собой социальную платформу для реализации образовательного процесса, своего рода модификацию социальной сети типа «ВКонтакте» или «Facebook», ориентированную на обеспечение поддержки формального обучения посредством взаимодействия преподавателей, обучаемых и их родителей, что делает возможным ее эффективное использование в различных образовательных учреждениях как среднего, так и высшего образования. Сегодня сервис насчитывает более 33 млн пользователей по всему миру. Данный сервис в общем смысле представляет собой бесплатную

защищенную онлайн-платформу для всестороннего онлайн/офлайн-взаимодействия участников образовательного процесса как в аудитории, так и за ее пределами. Кроме того, сервис открыт для разработчиков программного обеспечения и на сегодняшний день предлагает пользователям более 600 интегрированных профильных приложений.

Отмечается, что образовательная платформа «Edmodo» может использоваться в качестве основного компонента виртуальной образовательной среды учебного заведения, т.е. среды, реализованной на основе локальных и глобальных вычислительных сетей и настраиваемой в зависимости от характеристик используемых телекоммуникационных каналов, интегрирующей образовательный контент, пользовательские сервисы и инфраструктуру сетевого взаимодействия «преподаватель – учащийся» [11].

Среди особенностей социальной сети «Edmodo» считаем целесообразным выделить следующие [12]:

1. Образовательная направленность. «Edmodo» реализует специальное образовательное пространство для взаимодействия между субъектами образовательного процесса без демонстрации внешней рекламы, иных коммерческих и дополнительных сервисов развлекательного содержания и сопутствующей коммерциализации, не имеющих отношения к образовательной деятельности.

2. Закрытость системы. Преподаватель посредством специального аккаунта создает закрытые учебные или проектные группы с определенным ресурсным содержанием, присоединение к которым происходит у зарегистрированных пользователей на основе кода регистрации, что обеспечивает высокую безопасность и исключает несанкционированный доступ к материалам.

3. Эффективный инструментарий создания и доставки учебного контента и организационной информации студенту (задания, тесты, напоминания о сроках, комментарии преподавателя о качестве выполнения заданий), а также реализация обратной связи и совместной деятельности в рамках онлайн- и офлайн-взаимодействия участников образовательного процесса. Возможность наблюдать в реальном времени прогресс каждого студента (количество выполненных заданий, процент правильных ответов, система поощрений).

4. Расширенный дидактический инструментарий преподавателя, что является принципиально важным фактором при обучении иностранным языкам. «Edmodo» предоставляет возможность создания заданий с автоматическим контролем (quizes), с моментальным отражением результатов в электронном журнале успеваемости (gradebook), а также с возможностью установки даты и временного интервала доступа к заданию. Сервис также предлагает инструмент создания заданий, предполагающих проверку преподавателем (assignments) с возможностью добавления результатов в журнал. При этом существует функция отправки напоминаний о сроках выполнения задания и представления результатов. В календаре фиксируются занятия, сроки выполнения заданий. Преподаватель имеет возможность всестороннего отслеживания активности и прогресса обучаемых, выставления оценок с комментариями оценки и поощрения отличившихся специальными значками (badges).

5. Наличие репозитория образовательных ресурсов для каждой группы в рамках образовательной платформы. Существует возможность импортировать в группу новостные ленты, добавлять образовательные ресурсы различной

модальности (иллюстрации, фотографии, видеоматериалы, ссылки на внешние ресурсы).

б. Эффективная организация взаимодействия обучаемых. Студенты могут обмениваться персональными публикациями, комментировать и оценивать публикации друг друга (что представляет собой важный инструмент для реализации peer assessment).

Опыт использования социальной образовательной сети «Edmodo» позволяет говорить об эффективной реализации технологии смешанного обучения, в том числе иностранному языку для специальных целей (являясь основой – связующим звеном – для интеграции очного и онлайн-взаимодействия в рамках образовательного процесса. Учебная группа в «Edmodo» может стать виртуальным продолжением реального класса, где учебный процесс не ограничен классно-урочной системой [13], пролонгируя тем самым учебный эффект очных занятий, что позволяет обеспечить выполнение определенных виды работ в дистанционной форме вне временных рамок и в удобном темпе, в любом месте.

Таким образом, социальные сети сегодня могут не только эпизодически использоваться в процессе обучения иностранному языку в качестве дополнительного инструмента активизации тех или иных навыков и развития умений, но благодаря богатому дидактическому потенциалу и уникальным возможностям стать перманентным компонентом современного УМК по иностранному языку и иностранному языку для специальных целей в учебных заведениях среднего общего и высшего профессионального образования, что особенно актуально для разработки и реализации смешанного обучения иностранным языкам на основе ротационной модели [14]. При

этом обучающиеся сами определяют последовательность выполнения заданий, количество повторных просмотров учебных материалов, получая свободу выбора образовательной траектории и маршрута изучения тем, развивая ответственное отношение к собственному образованию. Многофункциональность современных социальных сетей позволяет успешно интегрировать их в процесс обучения иностранному языку.

Библиография

1. *Опрышко А.А.* Роль информационных технологий в формировании человекоцентрированной образовательной среды // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск «Педагогика и психология». 2013. № 10.
2. *Prensky, M.*, 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. MCB University Press, 9 (5).
3. *Гольдин А.М.* Образование 2.0: модный термин или новое содержание? // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 224–237.
4. *Гольдин А.М.* Указ. соч.
5. Социальные сети в России: исследование Mail.Ru Group. URL: <https://corp.mail.ru/media/files/issledovanie-auditorij-sotcialnykh-setej.pdf>.
6. *Бондарева Т.Э.* Дидактические возможности социальных сетей в обучении английскому языку в школе // Информационные технологии в образовании: сб. науч. трудов XIII Южно-Российской межрегиональной науч.-практ. конф.-выставки. Ростов/н/Д, 2013. С. 119–120.
7. *Гайнуллина А.* Число пользователей Twitter превысило 240 миллионов. URL: <http://ria.ru/economy/20140206/993308550.html#ixzz2y-CIGu9Am>.
8. *Harmandaoglu, E.*, 2012. The Use of Twitter in Language Learning and Teaching. In: Conference proceedings of International conference ICT for language learning. 5th ed. Florence.
9. *Grossec, G. and C. Holotescu*, 2008. Can we use Twitter for educational activities. In: 4th international scientific conference, eLearning and software for education. Bucharest.
10. *Harmandaoglu, E.* Op. cit.
11. *Кудринская М.И.* Создание виртуальной образовательной среды на основе образовательной платформы Edmodo.com в подготовке бакалавров специальности «Иностранный язык: два иностранных языка». URL: <http://old.group-global.org/publication/view/2920>.

12. *Шершавова Е., Кадочникова Г.* «Мода на edmodo» – использование социальной образовательной сети в преподавании английского языка. URL: <http://iyazyki.ru/2013/05/moda-edmodo/>.
 13. *Шершавова Е., Кадочникова Г.* Указ. соч.
 14. *Бондарев М.Г.* Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск «Педагогика и психология». 2012. №10. С. 41–48.
- Bibliography**
1. *Opryshko, A.A.*, 2013. The role of information technology in the formation of the Person of the educational environment. Bulletin of SFedU. Technical sciences. The thematic issue of "Pedagogy and Psychology", 10. (rus)
 2. *Prensky, M.*, 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. MCB University Press, 9 (5).
 3. *Goldin, A.M.*, 2010. Education 2.0: fashionable term or new content? Questions of education, 2: 224–237. (rus)
 4. *Goldin, A.M.* Op. cit.
 5. Social networks in Russia: a study of Mail.Ru Group. URL: <https://corp.mail.ru/media/files/issledovanie-auditorij-sotcialnykh-setej.pdf>. (rus)
 6. *Bondareva, T.E.*, 2013. Didactic possibilities of social networks in learning English in school. In: Information Technologies in Education: a collection of scientific. works XIII South-Russian inter-regional scientific-practical. konf.-exhibition. Rostov-on-Don: 119–120. (rus)
 7. *Gaynullina, A.* Number of Twitter users exceeded 240 million. URL: <http://ria.ru/economy/20140206/993308550.html#ixzz2y-CIGu9Am>. (rus)
 8. *Harmandaoglu, E.*, 2012. The Use of Twitter in Language Learning and Teaching. In: Conference proceedings of International conference ICT for language learning. 5th ed. Florence.
 9. *Grosseck, G. and C. Holotescu*, 2008. Can we use Twitter for educational activities. In: 4th international scientific conference, eLearning and software for education. Bucharest.
 10. *Harmandaoglu, E.* Op. cit.
 11. *Kudrinskaya, M.I.* Creating a virtual learning environment based educational platform Edmodo.com in preparing bachelors specialty "Foreign language: two foreign languages". URL: <http://old.group-global.org/publication/view/2920>. (rus)
 12. *Shershavova, E. and G. Kadochnikova.* "Fashion for edmodo" – the use of social educational network in teaching English. URL: <http://iyazyki.ru/2013/05/moda-edmodo/>.(rus)
 13. *Shershavova, E. and G. Kadochnikova.* Op. cit.
 14. *Bondarev M.G.*, 2012. Model blended learning a foreign language for specific purposes in the e-learning environment of a technical college. Bulletin of SFedU. Technical sciences. Thematic issue "Pedagogy and Psychology", 10: 41–48. (rus)

© Опрышко А.А., 2014
 © Бондарев М.Г., 2014
 © Бондарева Т.Э., 2014

УДК 372.881.1+377.131

Облака слов в обучении иностранному языку для специальных целей студентов инженерно-технического вуза

(Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект 12-36-01237)

Осадчая О.В., Трач А.С.

Ключевые слова: инженерно-технический вуз, смешанное обучение, методика обучения иностранному языку, облако слов, облако тегов, гиперссылка, визуализация, генератор облака слов.

Проблема повышения качества образования в современных условиях заставляет искать новые формы представления материала, возникает необходимость в применении электронных информационных технологий в обучении, которые бы дополняли основной «бумажный» учебник. Обучение на основе сочетания классической методики и электронных информационных технологий известно как смешанное обучение. Смешанное обучение предполагает поиск и применение новых форм представления, закрепления и контроля усвоения учебного материала, более глубокую степень индивидуализации обучения, более четкую дифференциацию студентов в зависимости от уровня сформированности компетенций в видах речевой деятельности.

Цель статьи – раскрыть понятие «облако слов (облако тегов)» в методике обучения иностранному языку в высшей технической школе и предложить способы практического применения облака слов на разных этапах учебного процесса для формирования компетенций в чтении текстов по специальности.

Современные условия обучения дисциплине «Английский язык для специальных целей» в инженерно-техническом вузе: наличие разноуровневых групп студентов, ограниченное

количество часов, отводимых на аудиторную работу, высокий удельный вес самостоятельной работы в соответствии с требованиями ФГОС ВПО (до 50% учебного времени и более) – требуют поиска новых форм и методов обучения. Для того чтобы соответствовать высокому уровню требований к сформированности иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, обучение иностранному языку для специальных целей должно быть организовано на основе технологии смешанного обучения (blended learning), которая позволяет органично сочетать работу в аудитории и электронное обучение в необходимой для конкретного вуза и группы студентов пропорции [1].

Обучение чтению на иностранном языке в современных условиях в инженерно-техническом вузе предполагает полное погружение в информационную среду при помощи новых ресурсов для поиска, подбора, анализа и категоризации постоянно обновляющейся и накапливающейся информации.

При обучении английскому языку для специальных целей среди всех видов речевой деятельности доминирует именно чтение как наиболее доступный канал получения информации. Обучение чтению на уровне специализации понимается как обучение наиболее ра-

циональным способам поиска, анализа и получения информации по теме, привлечению информационно значимых элементов текста (например, ключевых слов и выражений) и умению синтезировать их в новое текстовое семантически связанное единство, а также обучение умению излагать информацию с опорой на ключевые слова. Таким образом, все вышеперечисленное подразумевает обучение самостоятельной обработке текста в зависимости от индивидуального уровня владения языковыми компетенциями и от поставленных целей.

Облака слов, облака ключевых слов (или word clouds, word tags) – это визуальное представление ключевых слов текста в виде гиперссылок разного размера и цвета в определенной графической форме (например, в виде облака или любой другой фигуры). Список ярлыков позволяет показать частоту упоминаний, а размер слова тем больше, чем популярнее ссылка. Существует множество сервисов по созданию облаков слов: <http://www.abcya.com>, <http://worditout.com>, <http://www.visualthesaurus.com>, <http://www.vocabgrabber.com>, <http://tagcrowd.com>, <http://www.tagxedo.com>, <http://tagul.com> и т.д.

Облако слов носит практически универсальный характер с точки зрения психологии восприятия информации, представленной в письменном виде, поскольку 85% людей, по статистике, обладают ярко выраженным визуальным восприятием и зрительным видом памяти. Следовательно, отобранная и проанализированная индивидуумом текстовая информация, представленная красочно и лаконично в достаточном для запоминания объеме, станет интеллектуальной собственностью личности для дальнейшей актуализации этой информации во всех видах речевой деятельности.

Что касается графического представления облаков слов, важно не только что написано, но и как написано, т.е. каким шрифтом, цветом, размером сделана надпись, а также расположение ее на листе. Поскольку цветной текст акцентирует внимание 70% читающих, а черно-белый – 40%, облака слов, использующиеся в обучении, могут оказывать определенное воздействие на читающего уже благодаря наличию цвета. «Цвет, влияя на художественную форму, не только повышает или понижает удобочитаемость шрифта, но и оказывает, будучи выразительным средством, эстетическое воздействие на основе ряда вызываемых у зрителя ассоциаций, отчасти личностных, отчасти общечеловеческих, а также обусловленных классовыми, национальными и временными причинами» [2].

Контраст – сопоставление цвета шрифта относительно цвета фона – также актуализирует восприятие. Хорошая читаемость текста обеспечивает лучшее его восприятие и более качественное запоминание. Так, наиболее удачными считаются следующие сочетания цвета текста и цвета фона: желтый на черном, белый на синем, оранжевый на черном, черный на белом, белый на красном, черный на оранжевом, красный на желтом, зеленый на белом, оранжевый на белом, красный на зеленом.

Н.Л. Сомова говорит о следующих правилах создания текстов для эффективного восприятия [3]:

1. Информация на цветном (оранжевый, желтый фон) более эффективно воздействует на зрителя.

2. Следует подобрать оптимальное цветовое сочетание фона и шрифта. Черные буквы на белом фоне – не лучший вариант. Хорошо смотрятся зеленые на белом, красные на белом.

3. Текст в эллипсе воспринимается лучше, чем в квадрате или круге.

4. Европейцы читают слева направо, поэтому правая сторона запоминается лучше (там останавливается взгляд). Верхняя часть страницы, в свою очередь, читается с большим вниманием.

Многие сервисы для создания облаков слов позволяют выбирать цвет и размер шрифта, цвет фона, т.е. контролировать, какие именно слова и определения считать основными.

Теперь рассмотрим облако слов с опорной точкой зрения. Поскольку основным элементом извлечения информации из облака слов является чтение, облако слов представляет интерес для методики обучения иностранному языку и для обучения чтению в частности. Использование облаков слов поможет частично рационализировать учебную деятельность, научит студентов самостоятельной категоризации и систематизации информации и, наоборот, извлечению информации с опорой на ключевые слова. Универсальность облака слов как элемента системы обучения чтению заключается в широких возможностях его применения на практике и в электронном, и в бумажном варианте учебного пособия. В практической части статьи представлены примеры упражнений с использованием облака слов для обоих видов учебного пособия.

Практическая значимость облаков слов как способа подбора, категоризации и контроля ключевых слов текста заключается в развитии и актуализации компетенций в таких видах чтения, как просмотровое, ознакомительное и поисковое чтение (в терминологии С.К. Фолмкиной [4]). Кроме того, облако слов как методический прием индивидуализирует процесс подбора и количество ключевых слов на разных этапах работы с текстовым материалом, что актуально для работы в группе студентов с разным уровнем сформированности компетен-

ций в чтении. Этот методический прием дает преподавателю возможность оценить степень сформированности умения студентов выделять ключевые слова в теме или в тексте, умения находить информацию по предложенным тегам.

Основой составления облака слов является подбор ключевых слов по теме или по тексту. Подбор ключевых слов представляет собой один из этапов чтения. Ключевое слово – это слово в тексте, способное в совокупности с другими ключевыми словами представлять текст. Ключевые слова – один из уровней детализации текста без помощи синтаксиса. Для реализации этого этапа чтения существуют разные способы в зависимости от предъявления текста в электронном или только в печатном виде, от требований к глубине проработки текстового материала.

Более привычный способ поиска ключевых слов в печатном тексте отличается от поиска тегов электронными поисковыми системами. В электронных текстах, например в формате HTML, ключевые слова документа обычно представлены в виде списка ссылок, каждая из которых должна вести на страницу со списком документов, также содержащих это ключевое слово. В настоящее время работает большое количество систем, направленных на поиск тегов и продвижение сайтов по тегам, например: <http://keywordru.ru/lesson4.html>, <http://sozdaiblog.ru/seo-prodvizhenie/deny-8-seo-optimizatsiya-statey.html>, www.seo.ru, <http://msurf.ru/tools/key-generator/text/> и т.д. Однако этот способ систематизации информации по частоте употребления тех или иных слов ненадежен для анализа текстового материала с целью изучения иностранного языка, поскольку так выделяются слова ключевые не по смыслу, а только по частоте. Следовательно, при создании

облака слов необходимо реализовать процесс осознанного подбора ключевых слов самостоятельно, «вручную».

Для обучения иностранному языку для специальных целей на кафедре иностранных языков ТТИ ЮФУ разработаны и применяются учебники для студентов технических специальностей (Computer Engineering, Radio Engineering, Electronic Engineering). Учебник Electronic Engineering задуман как мультимедийный для реализации смешанного обучения в инженерно-техническом вузе с элементами информационно-коммуникационных технологий.

Облако слов как методический прием активизирует разные виды речевой деятельности и может использоваться на следующих этапах учебника Electronic Engineering: Lead-in, Word Study, Specialist Reading, Vocabulary in Use, Comprehension Check, Writing, Speaking, Get Real. При выполнении заданий возможно применение заготовленных преподавателем или авторами учебника облаков слов, равно как и облаков, создаваемых студентами в качестве домашнего задания или в рамках аудиторного занятия.

В процессе обучения можно использовать готовые и создаваемые студентами облака слов. Рассмотрим примеры заданий на базе учебного пособия по английскому языку для специальных целей Electronic Engineering, включающие облака слов, подготовленные преподавателем.

Упражнения для этапа Lead-in:

- Изучите ключевые слова из данного облака, найдите в облаке слова, относящиеся к определенной теме.

При помощи этого упражнения можно осуществить первичное закрепление лексического материала, введенного на занятии.

- Из трех приведенных облаков слов выберите то, которое наиболее точно отражает введенную тему раздела (рис. 1).

Это упражнение проводится с целью систематизации знаний студентов по новой теме. Кроме того, оно позволяет установить междисциплинарные связи на иностранном языке и настроиться на дальнейшую работу.

Упражнения для этапа Word Study:

- Используя ключевые слова данного облака, определите понятие. Это

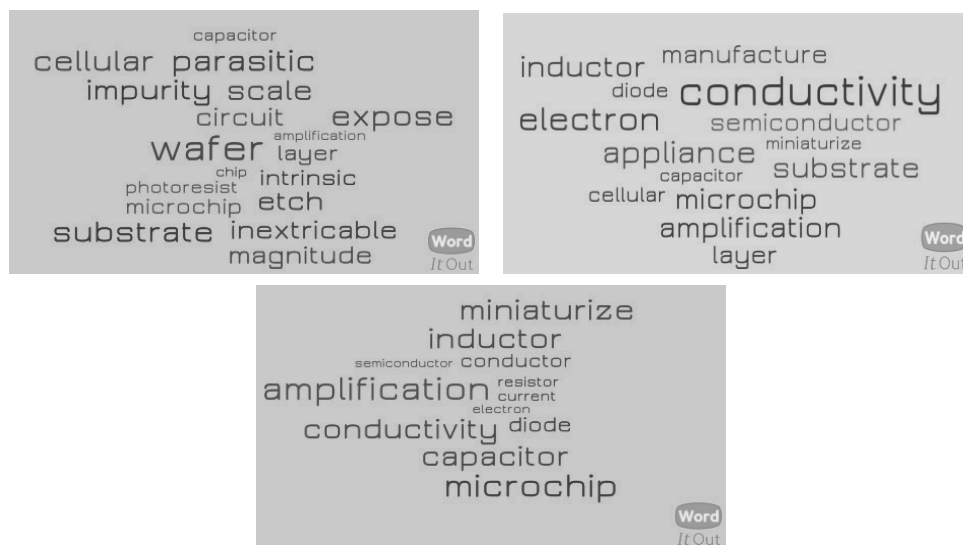


Рис. 1. На материале Unit 1 “Electronics & Microelectronics”.
Составлено в сервисе <http://worditout.com/word-cloud/make-a-new-one>

задание возможно использовать на заключительном этапе Word Study перед чтением текста или на заключительном этапе контроля усвоения лексики, представленной в списке слов Word List.

- Изучите данное облако слов и дополните его актуальными для Вас ключевыми словами по теме (рис. 2).

Особенность этого облака слов заключается в индивидуализации подхода к работе над актуальной лексикой. Ключевые слова, выбранные тем или иным студентом, зависят от уровня сформированности его компетенций в видах речевой деятельности, от потребности в большем или меньшем количестве дополнений для последующего анализа и создания семантически связанного текста по данному облаку слов. Следовательно, задание целесообразно на заключительном этапе изучения лексического материала.

- Изучите облака слов, найдите в облаке синонимы/антонимы/словосочетания, сопоставьте их и запомните (на материале Unit 6 "Instrumentation Engineering"). Особенность этого упражнения заключается в возможности самопроверки студентами первичного усвоения лексического материала на этапах Word Study.

- Изучите ключевые слова в облаке слов, в рамках облака сопоставьте слово с его переводом, выпишите пары слов (англ. – рус.), проверьте по упражнениям из раздела Word Study (рис. 3).

- Исключите из данного облака слова, не относящиеся к теме (рис. 4).

- Из данного облака выберите слова, относящиеся к разным темам, и запишите их в две колонки (рис. 5).

Задание на этапе изучения лексики позволяет студентам, с одной стороны, разграничить мини-тезаурусы изучаемого раздела и прочей лексики. С другой стороны, необходимо обратить внимание студента на возможность употребления некоторых лексических единиц в обоих случаях и на то, как меняются их значения в зависимости от темы.

Упражнения для этапа Word Building:

- В рамках облака выберите слово и часть речи так, чтобы не осталось свободных элементов. Задание позволяет акцентировать внимание студентов на принадлежности слова к той или иной части речи. В дальнейшем студентам предлагаются упражнения на словообразование.

Упражнения для этапа Reading:



Рис. 2. На материале Unit 4 "Laser" Text C. Ключевые слова подобраны при помощи <http://www.visualthesaurus.com/vocabgrabber/>, составлено в сервисе <http://www.tagxedo.com/app.html>

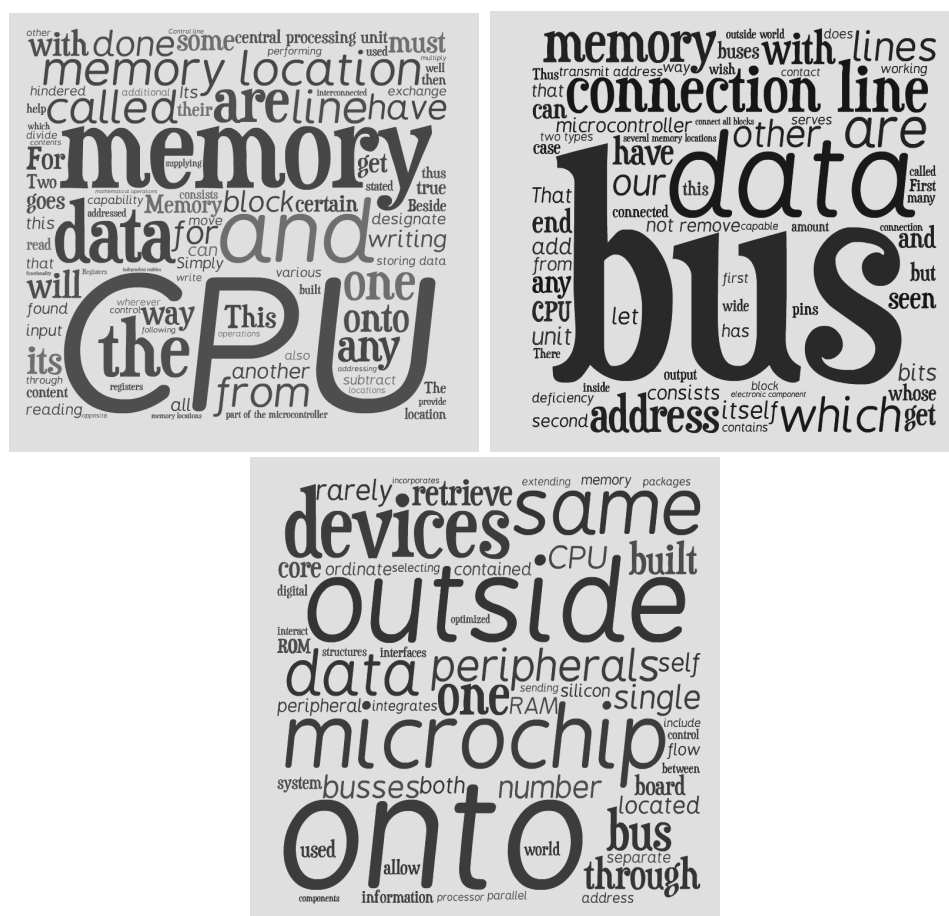


Рис. 7. На материале Unit 9 “Microcontrollers and robotics”. Составлено в сервисе <http://tagul.com>

Упражнения для этапа Speaking:

- Используя информацию облака слов, составить устное высказывание по основным направлениям по теме раздела учебника. Задание мотивирует студентов к выражению собственной точки зрения на проблему раздела и к дальнейшему критическому осмыслению материала.

Упражнения для этапа Writing:

- Используя информацию облака слов, напишите эссе (800–1000 печатных знаков). Это задание способствует формированию навыков и умений письменной речи, развитию творческого мышления студентов для выражения собственной точки зрения на рассматриваемую проблему.

Рассмотрим теперь примеры использования облаков слов, подготовленных студентами. Эти упражнения в основном рассчитаны на домашнюю работу. Каждое из упражнений, кроме упражнений для парной работы, индивидуально значимо, поскольку в итоге создается визуальный образ, интересный для студента по цвету, форме, шрифту и в некоторых случаях содержанию. Рекомендуется указывать используемый сервис. Предполагается, что большинство таких упражнений будут выполняться самостоятельно вне аудитории. Для презентации выполненных упражнений необходимы интерактивные доски.

Упражнения для этапа Lead-in:

• *Послушайте и запишите ассоциации одноклассников на заданную тему. Представьте их в форме облака слов на интерактивной доске.*

Студентам следует дополнить недостающие ассоциации и скопировать получившееся облако ключевых слов.

Это индивидуальное задание для одного или двух студентов из группы для выполнения во время занятия. Особенность данного задания – направленность на перспективу развития. Получившееся облако можно дополнять новыми словами или, напротив, удалять те, что оказались невостребованными. Таким образом, результат, полученный в ходе выполнения этого задания, может использоваться и для повторения материала студентом, и для контроля усвоения материала на этапе заполнения Portfolio, приведенного в учебнике Electronic Engineering.

Упражнения для этапа Word Study:

• *Изучите слова из списка Word Study и представьте их в виде облака слов. Укажите используемый сервис.*

Это задание позволяет систематизировать предлагаемый лексический материал и представить его в красочной форме. Как уже было сказано в теоретической части нашей статьи, пользователь имеет возможность самостоятельно выбирать цветовую гамму. Следовательно, опора на индивидуально подобранный визуальный образ облегчит студенту усвоение лексического материала.

• *Изучите слова из списка Word Study. Какие слова вам известны из ранее изученных частей учебника? Представьте слова изучаемой части учебника в виде двух облаков слов. В первом – неизвестные слова изучаемой части. Во втором – известные слова по предыдущим изученным частям учебника. Укажите используемый сервис. Если вы не увере-*

ны, встречалось ли то или иное слово ранее, повторите пройденный лексический материал.

Данное задание будет особенно интересно после изучения трех и более частей учебника. Задание такого типа позволяет студенту реализовать принцип обратной связи на лексическом материале и проанализировать степень усвоения материала.

Упражнения для этапа Reading:

• *Прочтите текст и представьте его в форме облака слов. Полученное облако позволит вам при необходимости быстро повторить изученный материал. Укажите используемый сервис.*

• *Прочтите текст и представьте его в форме облака слов. Укажите используемый сервис. Составьте конспект текста самостоятельно, без применения электронного сервиса, в форме mind map. Представьте полученные результаты в аудитории. Который из конспектов вы считаете более удобным для составления устного сообщения по тексту или повторения материала? Прокомментируйте полученные результаты.*

• *Прочтите текст и представьте его в форме двух облаков ключевых слов. В первое облако включите ключевые слова, отобранные вами. Второе облако должно содержать слова, отобранные одним из электронных сервисов (например, <http://www.visualthesaurus.com/vocabgrabber/>) для подбора ключевых слов. Сравните содержание облаков. Которое из облаков, на ваш взгляд, более полно и полезно для дальнейшего применения? Представьте результаты работы в аудитории и прокомментируйте полученные облака на иностранном языке. Укажите используемый сервис.*

Особенность этого упражнения состоит не только в повторении и закреплении лексического материала, но и в мотива-

ции студента к критическому мышлению, основанному на анализе своей работы. Продуктивность данного упражнения заключается в выходе в устную речь во время представления результатов в аудитории. Наилучшим результатом будет считаться дискуссия на иностранном языке, во время которой студенты придут к решению, в каких случаях более рационально применять электронный продукт, а в каких – подбирать ключевые слова самостоятельно.

Упражнение для этапа Post Reading:

- Прочитайте текст еще раз и представьте его в виде облака слов. Укажите используемый сервис. В аудитории сравните результаты, используя интерактивную доску.

Упражнения для этапа Writing and Speaking:

- Представьте ключевую лексику текста, необходимую для составления устного сообщения Summary в виде облака слов. Укажите используемый сервис. Передайте основную информацию текста с опорой на составленное в аудитории облако. Сравните полностью передачи содержания и лексическую наполненность облаков одноклассников.

- Представьте ключевую лексику раздела, необходимую для составления устного сообщения Summary на заданную тему в виде облака слов. Укажите используемый сервис. Сделайте сообщение на тему с опорой на составленное облако в аудитории.

Это упражнение целесообразно на заключительном этапе повторения материала изученной части учебника и является своеобразной вариацией предыдущего, но облако отличается по объему и качеству лексического материала. Одной из задач преподавателя или модератора на данном этапе является мотивирование профессионально ориентированной дискуссии.

Представленный список упражнений далеко не полон, возможны вариации и дополнения. Авторы сделали попытку показать возможные способы применения облаков слов в аудитории студентами технического вуза. В статье не рассматриваются упражнения на развитие навыков аудирования, поскольку применение облаков слов для развития этого вида речевой деятельности заслуживает отдельного исследования.

Упражнения с облаками ключевых слов – это новая форма представления, закрепления и актуализации лексического материала с применением электронных информационных технологий в условиях смешанного обучения в техническом вузе. Такие упражнения позволяют индивидуализировать работу студентов разноуровневой группы по степени сформированности компетенций в иностранном языке с техническими профессионально ориентированными текстами. Кроме того, это способ представить материал текста красочно и привлекательно, что значительно оптимизирует восприятие информации, самостоятельное повторение и закрепление учебного материала. Особенность упражнений с облаками слов состоит в возможности варьирования материала, цветовой гаммы, форм, шрифтов по желанию пользователя. Упражнения такого типа можно применять практически на всех этапах раздела учебного пособия.

Библиография

1. Бондарев М.Г. Обучение иностранному языку для специальных целей на основе электронных учебных материалов // Современные технологии в образовательном процессе: материалы VI Всероссийского науч.-метод. семинара с международным участием. Таганрог, 2010. С. 21–24.
2. Смирнов С.И. Шрифт в наглядной агитации. М., 1990.
3. Сомова Н.Л. Основные психологические закономерности восприятия информации, цвета и шрифтов. М., 2009.

4. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.

Bibliography

1. *Bondarev, M.G.*, 2010. Learning a foreign language for specific purposes on the basis of e-learning materials. In: Modern technologies in the educational process: the VI All-Russian scientific-methodical seminar with international participation (pp. 21–24). Taganrog. (rus)

2. *Smirnov, S.I.*, 1990. Font of visual agitation. Moscow. (rus)

3. *Somova, N.L.*, 2009. Basic psychological patterns perception of information, colors and fonts. Moscow. (rus)

4. *Folomkina, S.K.*, 1987. Learning to read in a foreign language in not language high school. Moscow. (rus)

© Осадчая О.В., 2014

© Трач А.С., 2014

УДК 37.015.3:37.013.77

Психолого-педагогические требования к эргономике образовательной среды

Скрябина Н.Ю., Шестакова Т.Н.

Ключевые слова: эргономика, педагогико-эргономические условия обучения, информационная культура, информационная образовательная среда.

От врачей и учителей требуют чуда, а если чудо свершится, никто не удивляется.

М.-Э. Эшенбах

Современные информационные средства технологизируют интеллектуальную деятельность. Информационные системы обрели статус интеллектуального инструмента решения технологических, юридических, теоретических задач. Проблема сохранения здоровья и создания благоприятных условий для развития и обучения человека на всех ступенях образования является одной из самых важных и значимых в образовательной системе. Изучением этой проблемы занимается раздел науки эргономики – педагогическая эргономика. Эргономика изучает влияние различных факторов окружающей среды на человека. При проектировании и создании учебно-материальной среды обязательным условием является учет эргономических факторов. Научно-методическое обеспечение реализации педагогических инноваций выдвигает педагогико-эргономические и медико-психологические требования к созданию и функционированию высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среды.

Эргономика определяет «зоны комфорта» и разрабатывает рекомендации эффективной защиты организма от вредных влияний окружающей среды (изучая стрессоустойчивость чело-

века, адекватное восприятие информации и т.д.). Эргономика в комплексе изучает человека в процессе его деятельности, его функциональные способности в условиях рабочей среды для сохранения здоровья и оптимизации труда.

В.П. Зинченко и В.М. Мунипов рассматривают эргономику как научную дисциплину, комплексно изучающую человека (группу людей) в конкретных условиях его (их) деятельности, связанной с использованием машин (технических средств). Человек, машина и среда рассматриваются в эргономике как сложное функционирующее целое, в котором ведущая роль принадлежит человеку [1].

В Новейшем психологическом словаре эргономика рассматривается как научная дисциплина, изучающая трудовые процессы с целью создания оптимальных условий труда, что способствует увеличению его производительности, а также обеспечивает необходимые удобства и сохраняет силы, здоровье и работоспособность человека [2].

В.Ф. Рунге и Ю.П. Манусевич указывают на то, что эргономика изучает функциональные возможности человека в трудовых и бытовых процессах, выявляет закономерности создания оптимальных условий высокоэффективной

жизнедеятельности и высокопроизводительного труда [3].

Е.С. Рапацевич определяет эргономику как науку, изучающую «функциональные возможности человека в трудовых процессах, выявляющую возможности и закономерности создания оптимальных условий для высокопроизводительного труда и обеспечения необходимых удобств, содействующих развитию способностей» [4].

Главным признаком педагогической эргономики является взаимосвязь человеческого фактора и факторов учебной среды.

Определение особенностей синтеза человеческого фактора и факторов учебной среды раскрывает сущность педагогической эргономики как отрасли педагогической науки.

Что влияет на здоровье субъектов педагогического процесса (на стрессоустойчивость, утомляемость), на качество усвоения учебного материала? Согласно различным данным, здоровье человека на 45–50% определяется образом жизни (питание, условия труда, материально-бытовые и социальные факторы), на 17–20% – внешней средой обитания, природно-климатическими условиями, на 18–20% – генетическими факторами, и только на 8–10% – здравоохранением.

Целью разработки и внедрения эргономики в процессы образования является увеличение производительности учебного труда, достижение максимально возможной продуктивности мозга учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности при одновременном уменьшении психофизиологических нагрузок.

Необходимо задуматься над тем, какие сочетания нервно-психических нагрузок с другими вредными факторами – шумом, неустойчивым микрокли-

матом или т.п. – более неблагоприятны для здоровья участников педагогического процесса.

Подчеркиваем, что объединение различных видов нервно-психических нагрузок – интеллектуальных, сенсорных, эмоциональных и др. – приводит к усилению отрицательного воздействия каждой из них на организм человека (неокрепшего ребенка или переутомленного педагога). И чем таких нагрузок больше, тем сильнее их вредное влияние.

Учебные нагрузки. Рассмотрим старшекласника как субъекта педагогического процесса.

У более чем 70% подростков есть те или иные хронические заболевания. То есть у большинства наших детей, готовящихся вступить во взрослую жизнь, имеются проблемы со здоровьем.

На заседании координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей В.В. Путин в своем выступлении отметил: «Здоровье подростков определяет множество факторов – это атмосфера в семье и школе, благосостояние родителей, доступность медицинских услуг, качество питания, условия для занятий физической культурой и спортом. На всех этих направлениях у нас немало проблем».

По результатам диспансеризации подростков за 2011 г. абсолютно здоровыми были признаны чуть больше 16% детей. Различные функциональные нарушения имели 54,3%, заболевания, связанные с инвалидностью, – более 5%.

Каковы психофизиологические нагрузки на учащихся?

Если рассмотреть старшекласника-выпускника, время учебной нагрузки и отдыха у многих распределяется в пропорции 70 : 30 соответственно.

В современных условиях, сенсорные нервно-психические нагрузки очень распространены. Их действие на организм ребенка опосредовано, например, органом зрения: длительность сосредоточенного наблюдения, плотность световых сигналов и сообщений, число объектов одновременного наблюдения, размер объекта различения и работа с оптическими приборами при длительном сосредоточенном наблюдении за изображением на видеозэкране хуже переносятся при некачественной системе освещения. Голубое излучение от экрана компьютера блокирует мелатонин, что приводит к бессоннице или тревожному сну.

Низкий уровень или неравномерность освещенности рабочего места, слепящее действие источников света, наличие блестящих поверхностей в поле зрения ученика, например расположенная рядом с окном интерактивная доска, имеют также отрицательное воздействие на организм ребенка.

Непрерывное использование сотовых телефонов, смартфонов, электронных носителей информации приводит к накоплению усталости глаз, появлению неудовлетворенности, а порой агрессивности по отношению к окружающим.

Сенсорная нагрузка на слуховой аппарат (плотность звуковых сигналов и сообщений) более неблагоприятно сказывается на здоровье, если учебный процесс осуществляется в условиях непрерывного шума.

Профессиональные нагрузки. У педагогов наблюдаются непрерывные нагрузки на голосовые связки, зрительные органы, что приводит к психоэмоциональным нагрузкам.

Локальные физические нагрузки на голосовой аппарат переносятся хуже, если сочетаются с сенсорной нагрузкой

на него, которую можно оценить по суммарному количеству часов, наговариваемых за неделю.

В итоге на педагога оказывает негативное влияние непрерывное увеличение объема информации и изменение педагогических ситуаций, непрерывное состояние стресса. Ответственность перед родителями, руководителями, государством, ребенком и в конце концов перед самим собой: за здоровье ученика, за качество обучения и воспитания, за работу с родителями, за состояние класса, за работу с документацией, за создание учебных ресурсов, за повышение квалификации, прохождение переподготовки – все это приводит к колоссальному непрерывному переутомлению педагога.

Кроме этого, на участников педагогического процесса могут распространяться вредоносные производственные факторы, действие которых так или иначе затрагивает центральную нервную систему человека, – химические (газы, пары, жидкости в кабинете химии), физические (электромагнитные поля, общая вибрация, гул работающих систем в кабинете информатики и физики). Это способно усиливать негативное влияние всех видов нервно-психических нагрузок.

Частое состояние неизвестности приводит к стрессу и руководителей образовательного процесса. Непрерывное изменение законопроектных, стандартов, постановлений, часто без способов практических решений, приводит к повышению нервного напряжения у участников образовательного процесса.

Ограничения педагогической профессии: отсроченный во времени результат труда, значительные психоэмоциональные нагрузки (при ведении большого количества учебных групп, от взаимодействия с трудными учащими-

ся), ненормированное рабочее время, низкий уровень заработной платы, повышенная нагрузка на голосовые связки (горло) и ноги.

Перечисленные факторы приводят к синдрому профессионального эмоционального выгорания (англ. burnout), проявляющегося в нарастающем эмоциональном истощении, что может повлечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми, вплоть до развития глубоких когнитивных искажений.

Сущностными признаками педагогической эргономики являются человеческий фактор в образовательном процессе, учебная среда и эргономическая система.

Главная задача педагогической эргономики: создание оптимальных и безопасных условий для повышения эффективности педагогической и учебной деятельности, сохранение здоровья и развития личности в эргономической системе «педагог – ребенок (ученик, студент, слушатель) – эргономическая образовательная среда».

Группы педагогико-эргономических условий [5]:

1. Санитарно-гигиенические: требования СанПиН к освещенности, газовому и тепловому составу воздушной среды, влажности, температуре, давлению, запыленности, вентилируемости и токсичности помещения, шуму (звуку) и т.д.

2. Эргономико-антропологические: использование эргономичной мебели, рациональное размещение и хранение материально-технического и учебно-методического оборудования; оформление интерьеров с учетом основных требований эргодизайна, рациональное оборудование рабочих мест с учетом возрастных особенностей школьников.

3. Психолого-педагогические: отбор содержания образования с учетом эрго-

номических требований; использование лично ориентированного подхода в процессе обучения школьников с учетом эргономических требований и правил; наличие соответствующих средств обучения; использование здоровьесберегающих технологий в обучении школьников; организация режима учебных занятий (физиологически и психологически обоснованное расписание занятий и нагрузок); включение родителей и коллег в процесс организации педагогико-эргономических условий в образовании.

В настоящее время закономерно говорить об ИКТ-революции и информационном кризисе, имеющем глубокие психологические и эволюционные последствия для человечества. На рубеже столетий перед человечеством стала задача формирования глобального информационного общества, что отразилось в ряде документов: Окинавской хартии глобального информационного общества (2000), Декларации принципов построения информационного общества (2003, Женева), Плана действий Тунисского обязательства (2005). В России «Стратегия развития информационного общества в РФ» была утверждена 7 февраля 2008 г.

В Окинавской хартии глобального информационного общества отмечены изменения в обществе и экономике под влиянием внедрения ИКТ:

- информационно-телекоммуникационные технологии оказывают определяющее влияние на формирование общества XXI в. Это влияние оказывается на экономику, образ жизни людей, взаимодействие государственных структур и населения;
- существо изменений в экономической и социальной сфере заключается в максимальном использовании знаний и передовых идей;

– хартия подтверждает приверженность следующему принципу: все люди должны иметь равные права пользоваться преимуществами глобального информационного общества.

Человечество вошло в ту стадию своего развития, когда уже не способно адекватно реагировать на потоки информации, которые выливаются на нас в течение дня с экранов телевизоров, из радиоприемников, газет, Интернета. Люди страдают от переизбытка информации, до такой степени перегружая свой ум различными новостями и сведениями, поступающими из разных источников, что не только становятся неспособными отличить истинную информацию от ложной, но порой уже не реагируют ни на какую информацию вообще. Срабатывает механизм защиты.

Однако даже тогда, когда кажется, что информация проходит мимо нашего сознания, она имеет способность оседать в подсознании, оказывая влияние на выборы и поведение человека. Поэтому первое и самое разумное – это ограничить влияние всех средств массовой информации на сознание и подсознание человека, особенно молодого, формирующегося, развивающегося. Когда этот прессинг утихнет, человек приобретает способность ориентироваться и делать различие: необходимо очень разборчиво и ответственно подходить к любой получаемой информации, оградить самих себя от всего того, что не нужно для эволюционного развития. Многократное повторение действует на сознание как кодирование. Наступило время, когда люди должны отделять зерна от плевел во всем, что нас окружает, и отказываться от всего, что неэволюционно. Создав искусственную цивилизацию, которая

сама оторвала себя от всего, что создано Богом на планете Земля, человечество неизмеримо обеднило себя, свое мировоззрение, отступило от истинных, вечных ценностей. Сейчас наступило время, когда необходимо вернуться к более тонким проявлениям бытия.

Понятие «информационная культура», воспринимаемое с позиций философско-психологических, обращает нас к глубинным смыслоценностным основаниям бытия и ответственности человека за оперирование информацией. Информационная культура – это новый тип общения, дающий возможность свободного выхода личности в информационное бытие; свобода выхода и доступ к информационному бытию на всех уровнях от глобального до локального, поскольку внутринациональный, внутригосударственный тип информационного бытия так же несостоятелен, как и национальная наука; новый тип мышления, формирующийся в результате освобождения человека от рутинной информационно-интеллектуальной работы, – среди черт, определяющих его, уже сегодня ярко проявляется ориентация последнего на саморазвитие и самообучение [6].

Информационная культура как категория развивающегося информационного общества рассматривается как общая теория образования человека в рамках нового типа цивилизационного развития. Информационная культура имеет различные толкования: как понимание современной картины мира (В.А. Извозчиков); как компетентность и способность работать с информацией и людьми (В.Н. Соловьев); как понимание системно-информационной картины мира (Т.Ю. Китаевская) и т.д.

Ряд исследователей, рассматривая противоречивый характер развития информационной культуры, полагает, что

существует опасность возможности полной зависимости человека от созданного им информационного «монстра». Особую роль, по их мнению, приобретает построение интеллектуальных информационных систем, основанных на обработке нечетких данных, позволяющих наиболее адекватно моделировать качественную сторону рассуждений специалистов, связанных с принятием управленческих решений.

В исследованиях по проблеме информационной культуры выявлен ряд общих вопросов: ее основные понятия и типы; правовые и нравственные аспекты информатизации, психолого-педагогические проблемы формирования информационной культуры личности; психологические механизмы ее продвижения в педагогическом процессе; роль информационных технологий, роль и влияние глобальных информационных сетей на развитие культуры, состояние информационных ресурсов России в сфере культуры, искусства, образования.

В понятии «информационная культура» ведущим является слово «культура», именно оно включает в себе наибольшую смысловую нагрузку. В повседневной бытовой практике под культурой понимается воспитание, образование, соблюдение нравственных норм, общепринятых правил, этикета. Культура в этом смысле – это нравственные, моральные и материальные ценности, умения, знания, обычаи, традиции.

С позиций гуманитарного дискурса культура антропологическая есть способ человеческой жизнедеятельности по преобразованию природы, общества и самого человека, выраженный в продуктах материального и духовного творчества. Культура информационно-семиотическая есть социально значимая информация, передающаяся из по-

коления в поколение и выражающаяся через ценности, нормы, смыслы и знаки (символы).

Информационная культура личности, по мнению С.Д. Каракозова, представляет собой составную часть базисной культуры личности как системной характеристики человека, которая позволяет ему эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, кодировании и переработке, создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании [7].

Информационная культура включает грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации); развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности.

Информационно-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы – это компонент его общей педагогической культуры, важнейший показатель его профессионального мастерства и соответствия мировым стандартам в сфере высшего образования. Мировой опыт показывает, что именно те страны, прежде всего США, Германия, Япония, Франция, которые сделали подготовку своих интеллектуальных кадров задачей номер один, добились наибольшего успеха в оборонной, экономической, социальной, политической, правовой и культурной сферах.

Большинство исследователей информационной культуры сосредоточили свое внимание на аспекте воспитания соответствующего уровня информационной культуры у потребителя (М.Г. Вохрышев, Л.К. Лободенко В.А. Фокеев и

др.). Так, информационная культура, по мнению Л.К. Лободенко, должна включать и ряд дополнительных компонентов [8]:

- культуру потребления информации (сознательно избранный информационный образ жизни, информационное лидерство);
- культуру выбора информации (системный взгляд на информационную среду жизни общества; умение анализировать информационную обстановку);
- культуру поиска (знание номенклатуры информационных услуг, предлагаемой библиотеками и ОНТИ, умение использовать СБА и другие источники поиска; владение алгоритмами оптимального индивидуального поиска);
- культуру переработки информации (аналитико-синтетическая деятельность);
- культуру освоения и использования информации (публикационная активность, участие в научных мероприятиях, использование достижений науки и техники в практической деятельности);
- культуру создания библиографической информации;
- культуру пользования компьютерной и оргтехникой;
- культуру передачи информации (информационно-коммуникативная деятельность);
- культуру распространения информации (знание ИП, знание методов и способов библиографического обеспечения пользователей информации).

По нашему мнению, представленные компоненты скорее характеризуются как компетенции, в обозначенном контексте будет уместно говорить лишь о культуре выбора и потребления информации.

Требования стандартов по информационной грамотности Австралии включают следующие положения [9]:

1. Осознание информационной потребности и понимание структуры информационного пространства.
2. Умение найти необходимую информацию эффективно и рационально.
3. Критическая оценка ценности и стоимости информации и процесса поиска информации.
4. Управление сбором информации или ее созданием (выработкой).
5. Применение имеющейся и новой информации для создания новой концепции или понимания.
6. Использование информации с пониманием и признанием культурных, этических, экономических, правовых и социальных аспектов применения информации.

Модель подготовки информационной грамотности в Англии включает в свою структуру следующие основные умения работы с информационными технологиями [10]:

- выявление информационной потребности;
- знание информационных ресурсов;
- построение стратегии поиска;
- осуществление доступа к информации;
- оценка и сопоставление информации;
- интеграция и сопоставление;
- анализ и создание нового знания.

Причем по степени овладения этими умениями специалист может быть отнесен к уровню начинающего, продвинутого, компетентного, профессионала, эксперта.

В самом общем виде информационная культура – это то, какую информацию мы выбираем для себя, для своего мировоззрения, для своих поступков. Это основа нашего ответственного вы-

бора в жизни. Информационная культура – это то, что определяет качество нашей жизни и дальнейшие пути развития человека, государства, нации, человечества в целом.

Основная задача педагогической эргономики: создание оптимальных и безопасных условий для повышения эффективности педагогической и учебной деятельности, сохранение здоровья и развития личности в эргономической системе информационно-образовательного пространства.

Эргономика синтезирует достижения психолого-педагогических исследований и способствует установке соответствующих межпредметных связей и лучшей организации самого процесса обучения. Эргономика совместно с педагогикой и педагогической психологией содействует совершенствованию образовательного процесса: делает эффективным процесс всестороннего развития личности и ее творческих способностей; обеспечивает соответствующую подготовку подрастающего поколения в благоприятной развивающей среде. В соответствии с эргономической концепцией система образования, и в частности образовательная среда, должна учитывать важность создания таких условий, которые позволяли бы решать важные задачи: повышение эффективности учебного процесса, сохранение здоровья и всестороннее развитие личности.

Информационно-педагогическая компетентность, подразумевающая активное знание способов получения и передачи разнообразной информации, владение современными информационными технологиями в образовании, невозможна без знания и выполнения преподавателем эргономических требований информационной образовательной среды.

Библиография

1. *Зинченко В.П., Мунипов В.М.* Основы эргономики. М., 1979.
2. Новейший психологический словарь / сост. В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь. Ростов н/Д, 2005.
3. *Рунге В.Ф., Манусевич Ю.П.* Эргономика в дизайне среды. М., 2005.
4. *Рапатцевич Е.С.* Современный словарь по педагогике. М., 2001. С. 900.
5. *Рябова Е.В.* Формирование готовности студентов к организации педагогико-эргономических условий обучения младших школьников. URL: <http://naukovedenie.ru/sbornik11/11-18.pdf>.
6. *Михайловский В.Н.* Особенности научно-технического прогноза // Современные социально-политические технологии в инновационных процессах: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Ижевск, 2006.
7. *Каракозов С.Д.* Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. 2000. № 2.
8. *Лободенко Л.К.* Информационная культура библиографа: Специфика, структура и пути формирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 1998.
9. Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL). URL: <http://www.anziil.org>.
10. Society of College, National and University Libraries (SCONUL). URL: <http://www.sconul.ac.uk>.

Bibliography

1. *Zinchenko, V.P. and V.M. Munipov*, 1979. Fundamentals of ergonomics. Moscow. (rus)
2. *Shapar, V.B., V.E. Rossokha and O.V. Shapar*, 2005. The newest psychological dictionary. Rostov-on-Don. (rus)
3. *Runge V.F. and Yu.P. Manusevich*, 2005. Ergonomics in the design environment. Moscow. (rus)
4. *Rapatsevich, E.S.*, 2001. Modern Dictionary of pedagogy. Moscow: 900. (rus)
5. *Ryabova, E.V.* Formation of readiness of students to the organization of pedagogical and ergonomic conditions of training younger students. URL: <http://naukovedenie.ru/sbornik11/11-18.pdf>. (rus)
6. *Mikhaylovskiy, V.N.*, 2006. Especially scientific and technological forecasting. In: Modern socio-political technologies in innovative process: the All-Russian scientific-practical conference. Izhevsk. (rus)
7. *Karakozov, S.D.*, 2000. Information culture in the context of the general theory of culture personality. Pedagogical Informatics, 2. (rus)

8. *Lobodenko, L.K.*, 1998. Information culture of bibliographer: Specificity, structure and ways of forming: Thesis of the PhD Dis. Novosibirsk. (rus)
9. Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL). URL: <http://www.anziil.org>.
10. Society of College, National and University Libraries (SCONUL). URL: <http://www.sconul.ac.uk>.

© Скрыбина Н.Ю., 2014

© Шестакова Т.Н., 2014

ОБЩАЯ
И СПЕЦИАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА

УДК 376.3–056.264(075)

Коррекционно-развивающая технология формирования репродуктивной и творческой деятельности дошкольников в процессе изучения произведений детской художественной литературы

Арсеньева М.В., Баряева Л.Б.

Ключевые слова: *текст, общее недоразвитие речи, творческая деятельность, репродуктивная деятельность, словесное творчество, связная речь, художественная литература.*

Приоритетным направлением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) выступает формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности. В связи с этим актуальной проблемой является овладение ребенком устной речью, умением выражать свои мысли и желания, построением связного речевого высказывания. Особое значение решение данной проблемы приобретает по отношению к детям с общим недоразвитием речи (ОНР), для которых характерны выраженные нарушения связной речи, обусловленные несформированностью речевой функциональной системы. Не полноценное речевое развитие негативно влияет на формирующуюся личность ребенка: затрудняет развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, познавательной деятельности [1].

Во многих педагогических системах предлагается развивать связную речь детей в процессе изучения детской художественной литературы с использованием игровых технологий. Детская литература традиционно рассматривается в качестве наиболее доступного, действенного в воспитательном и образовательном отношении вида искусства, что подтверждается ее активным

использованием в различных образовательных ситуациях [2; 3].

Цель экспериментального исследования – выявление особенностей психофизиологических предпосылок и связной речи старших дошкольников с ОНР. Для выявления психофизиологических предпосылок овладения связной речью проведено углубленное обследование с использованием программно-аппаратного комплекса для психофизиологической диагностики (ПАКПФ). Дошкольникам было предложено шесть заданий для оценки индивидуально-типологических свойств нервной системы, функционального состояния центральной нервной системы и его изменения в ходе деятельности ребенка, индивидуальных особенностей развития отдельных психических функций: процессов внимания, работоспособности, познавательной активности. Результаты данной части эксперимента подтверждают наше предположение о том, что у дошкольников с ОНР обнаруживается заметное отставание в формировании психофизиологических предпосылок овладения связной речью. Дошкольники с ОНР в большинстве случаев демонстрировали недостаточный уровень работоспособности, неуравновешенность нервных процессов, низкие показатели устойчивости внимания, памяти, сооб-

разительности. Полученные результаты указывают на то, что у старших дошкольников с ОНР механизмы нарушения связной речи коррелируют с уровнем сформированности общефункциональных механизмов речевой деятельности, что обуславливает дефицитность процесса программирования связного высказывания и его реализации с помощью различных языковых механизмов. Выявленные показатели особенностей психофизиологического развития у детей с ОНР позволяют выстроить дифференцированный подход к организации и содержанию коррекционно-развивающих занятий [4; 5].

Вторая часть экспериментальной методики имела многоаспектный характер и состояла из двух блоков заданий. Задания первого блока были направлены на изучение особенностей рецептивно-репродуктивного вида деятельности у детей по специально разработанной методике. Оценивался уровень развития связной речи старших дошкольников в различных видах пересказывания. Экспериментальная методика в структуре этого блока состояла из пяти заданий и включала изучение особенностей пересказа: небольшого литературного текста; текста с опорой на сюжетную картину; текста литературного произведения с опорой на серию сюжетных картин; текста с опорой на театрализованную игру с настольными игрушками; текста с опорой на серию картин, представленную на экране монитора.

Основной анализ результатов осуществлялся по критериям оценки связности текста и оценки воспроизведения смыслового содержания текстов. К общим критериям оценки связности текста относились: последовательность изложения, содержательность, правильность грамматического оформления, правильность лексического оформле-

ния, использование разнообразных типов синтаксических конструкций, связь между предложениями и законченность выражения мысли говорящего. Для оценки результатов воспроизведения смыслового содержания текстов была применена методика набора ключевых слов (НКС), позволяющая оценить особенности передачи цельности исходного текста испытуемыми. Для оценки связности и цельности текста использовалась балльная система оценивания. Она отражала особенности высказывания детей: от низкого балла к высокому.

Задания второго блока диагностического этапа констатирующего эксперимента позволяли исследовать реконструктивный вид деятельности дошкольников в процессе изучения произведений детской художественной литературы. С помощью пяти заданий изучались особенности составления рассказа по литературному произведению с изменением привычного сюжета, особенности сочинения сказки с включением персонажей из других сказок, способности детей самостоятельно искать и находить решение в процессе изучения художественных произведений, способности составлять рассказ по литературному произведению с одновременным выполнением другой инструкции, способности самостоятельно задавать вопросы по произведению.

Проведенное изучение особенностей рецептивно-репродуктивного вида деятельности детей с ОНР позволило обнаружить у них качественно различные виды нарушений связного высказывания. Были выявлены различные варианты сформированности нарушения цельности и связности текста при пересказе.

У первой группы недостаточность связной речи проявлялась в нарушении связности и цельности. В основе на-

рушений цельности лежат недостаточность симультанного анализа и синтеза, трудности в выделении существенных и второстепенных моментов, недостаточность процесса осознания взаимосвязи между структурными частями рассказа, что выражалось в нарушении формирования у детей целостного образа смыслового восприятия текста. При осуществлении пересказов текстов литературных произведений у дошкольников с ОНР наблюдались нарушение логики последовательности изложения, ошибки в установлении причинно-следственных связей, что свидетельствует о неумении детей ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета.

Для второй группы детей характерна недостаточность операций развертывания программы во внешней речи, что приводит к нарушениям связности воспроизведенного сообщения. Нарушения связности текста проявляются в том, что для дошкольников экспериментальной группы характерно употребление одних и тех же типов связи (формально-сочинительной, цепной, местоименной), преимущественное использование простых синтаксических конструкций, в которых нарушается порядок слов, отмечается многообразие лексических и грамматических ошибок.

Выявлена специфика воспроизведения текста литературного произведения дошкольниками в разных условиях пересказывания. В ходе констатирующего исследования показано положительное влияние картинного материала, театрализованной игры и компьютерных технологий на процессы восприятия и осмысления текста и передачу его средствами языка.

Проведенный эксперимент позволил установить особенности реконструктивного вида деятельности детей с ОНР. Получена дифференцированная диа-

гностика проявления компонентов словесного творчества у старших дошкольников, которая позволила обозначить сходства и различия по разным компонентам. Сходства определялись несформированностью способов творческого действия, что выражалось в трудностях преобразования, комбинирования, изменения сюжета, введении новых героев, составлении своего собственного сюжета. Различия проявлялись в мотивации к творческому рассказыванию, речевой активности, находчивости и самостоятельности.

Установлено, что недостаточность творческого компонента обусловлена трудностями актуализации социально-коммуникативного опыта, комбинирования полученных ранее представлений, отражения увиденного в речи, а также особенностями речемыслительной деятельности. У дошкольников представленные трудности обозначались в отсутствии навыков композиционного рассказа, логики повествования, что, в свою очередь, обуславливало низкую содержательность речевого сообщения. У детей с ОНР в большинстве случаев наблюдался узкий диапазон использования лексических средств, недостаточное использование эмоционально-выразительных средств речи, имели место трудности грамматического оформления и структурирования предложений.

Экспериментальные данные свидетельствовали о необходимости проведения коррекционной работы, направленной на развитие психофизиологических предпосылок и связной речи на материале детских художественных произведений у дошкольников с ОНР. Значимым для исследования является определение возможных путей интеграции логопедической работы с различными образовательными областями. Содержание коррекционно-развивающей работы

по развитию связной речи включено в образовательные области «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие» [6]. Представленная технология включает формирование психофизиологических и лингвистических предпосылок овладения связной речью, а также репродуктивно-творческой деятельностью.

Прохождение каждого блока реализуется в индивидуальной работе с детьми и работе в малых группах. Работа по развитию связной речи средствами детской художественно-литературной прозы происходит в процессе интеграции заданий из разных блоков. Система проведения работы в структуре выделенных блоков по развитию репродуктивной и творческой деятельности определяется в зависимости от целей, задач и содержания образовательной работы с детьми. При изучении текстов литературных произведений с последующим пересказыванием доминирующим является репродуктивный компонент; при изучении учебного материала на осмысление, анализ, выражение собственных мыслей реализуется творческий компонент.

Далее мы остановимся на раскрытии содержания взаимодействия взрослого и ребенка в каждом блоке обучения связной речи.

Блок 1. Формирование психофизиологических предпосылок овладения связной речью. Коррекционно-развивающая работа по формированию психофизиологических предпосылок овладения связной речью направлена на решение комплекса задач: развитие мотивации к целенаправленной деятельности; развитие эмоционально-волевой сферы; развитие высших психических функций и мыслительных операций [7].

Развитие мотивации к речевой деятельности у детей с ОНР является необходимым условием для развития связной речи средствами детской художественной литературы. Разрабатывая материал, мы опирались на условия, способствующие формированию мотивационной готовности к учебной деятельности.

В ходе экспериментального обучения учитывался тот факт, что литература как вид искусства лучше воспринимается тогда, когда создана особая эмоциональная атмосфера, особый настрой ребенка на чтение книги. Эмоциональный настрой на занятии обеспечивается также доверительными отношениями между педагогами и детьми, их психологическим комфортом.

Процесс коррекционно-развивающего обучения опирается на различные пути и условия, помогающие развивать высшие психические функции дошкольников. Реализация задач обучения по развитию ВПФ предполагает развитие произвольного внимания, восприятия, памяти, операций мыслительной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, аналитико-синтетической деятельности, формирование наглядно-образного мышления [8; 9].

Блок 2. Формирование лингвистических предпосылок овладения связной речью. Задачи в структуре этого направления: расширение и уточнение словарного запаса; формирование процесса словоизменения и словообразования; формирование осознания закономерностей построения предложений различных синтаксических конструкций. Они реализуются в ходе интеграции логопедической работы и изучения произведений детской художественной литературы в образовательной области «Речевое развитие» и находятся в пря-

мой зависимости от ступени логопедической работы [10].

Блок 3. Формирование репродуктивно-творческой деятельности.

Задачи в структуре репродуктивного компонента: формирование языковых закономерностей построения текста; формирование умения осуществлять смысловое планирование пересказа и передавать последовательность событий текста оформленными предложениями разных синтаксических конструкций. Все задачи решаются на материале текстов литературных произведений. Формирование языковых закономерностей построения текста предполагает развитие умений выделять смысловой план текста, структурировать текст.

В структуре данного направления выделены следующие виды работы: 1) обучение сравнению текста литературного произведения с его деформированным вариантом, под которым понимается текст с измененной последовательностью предложений в тексте, – дошкольникам предлагается послушать два текста и найти оригинальный текст литературного произведения; 2) обучение сравнению оригинального текста литературного произведения и его некомплектного варианта, под которым понимается текст с пропущенными смысловыми фрагментами, – дошкольникам предлагается прослушать два текста и найти оригинальный текст литературного произведения.

В ходе реализации данного направления у детей формируются умения осуществлять смысловое планирование пересказа и передавать последовательность событий текста оформленными предложениями разных синтаксических конструкций. Основной целью обучения пересказу текста детей является формирование осмысленного целостного восприятия его главной идеи, умения

выделять смысловой план высказывания, умения составлять план пересказа с опорой на серию сюжетных картин, умения пересказывать текст по серии сюжетных картин. Текст для пересказа должен соответствовать следующим требованиям: быть небольшим по объему для обеспечения возможности произвольного восприятия; доступным по содержанию; соответствовать знаниям и представлениям детей дошкольного возраста; быть четко структурированным; на начальном этапе обучения не содержать более одной сюжетной линии; предъявляться эмоционально выразительно, с четкой передачей всех просодических компонентов; носить либо познавательный характер с целью расширения и уточнения знаний и представлений об окружающем мире, либо воспитывающий характер с целью формирования морально-нравственных качеств личности и эмоционально-волевой сферы.

В процессе работы по обучению пересказу выделяется четыре этапа работы. На первом этапе ведется работа по подготовке дошкольников к восприятию текста литературного произведения, к осмыслению его содержания и формы. Для этого активизируется личный опыт детей, обогащаются их представления: организация наблюдений, рассматривание картин, иллюстраций к книгам. Важной составляющей является проведение беседы перед чтением текста литературного произведения, что подготавливает ребенка к дальнейшему восприятию, помогает связать личный опыт с событиями в произведении. Обязательным звеном является объяснение незнакомых слов. Это обеспечивает полноценное восприятие произведения. В первую очередь объясняются значения слов, без понимания которых основной смысл текста был бы непонятен.

На втором этапе происходит знакомство ребенка с произведением художественной литературы. Учитывая слабую мотивацию детей с ОНР и недостаточность слухового и зрительного восприятия, подача текста должна быть выразительной и осуществляться в форме увлекательной познавательной деятельности. Для выразительного преподнесения текста обращается внимание на владение взрослым некоторыми техническими приемами: умением регулировать дыхание, силу голоса, его тембр, следить за правильностью ударений, четкостью дикции. Для лучшего восприятия текста литературного произведения дошкольниками взрослым интонационно окрашивается чтение, что позволяет через эмоциональную оценку передать смысловое значение и отношение к изображаемым событиям. Выразительное чтение текста педагогом способствует полноценному восприятию произведения, стимулирует ребенка к рассуждениям.

В структуре третьего направления выделяется два вида работы: вопросы по выяснению эмоционального отношения детей к прочитанному; вопросы по выяснению понимания смысла литературного произведения детьми. После прочтения текста литературного произведения проводится беседа по выяснению эмоционального отношения детей к прочитанному. Затем проводится анализ смысловой стороны текста.

На четвертом этапе происходит составление программы текста с последующим пересказыванием. Используются следующие виды пересказа: по серии сюжетных картин, отражающих предметный и смысловой план рассказа; с опорой на сюжетную картину; с опорой на предметные картинки, отражающие только предметный план рассказа; с опорой на план, представленный с по-

мощью графической модели; без наглядной опоры.

Закрепление проекции текста как программы будущего пересказа осуществляется в ходе работы с картиной. Предлагаются следующие виды заданий: восстановление деформированной последовательности сюжетных картин с последующим составлением рассказа или его фрагмента; отбор из предложенных картин только тех, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, с последующим рассказыванием; поиск «ошибочной» картины среди серии картин; самостоятельное расположение картин в правильной последовательности с последующим рассказыванием; установление недостающей картины и определение ее местоположения; нахождение нужной картины – «декорации» среди фоновых; нахождение несоответствия между рассказом и иллюстрацией к нему; подбор к каждому фрагменту из серии картин отдельных предметных картин, которые необходимы для уточнения повествования или его дополнения; дифференцирование двух серий сюжетных картин по тематическому содержанию.

В ходе реализации творческого компонента детей обучают способам творческого действия через комбинирование образа из знакомых элементов, активизируют способности к импровизации, способности перехода от одного способа творческого действия к другому, учат преодолевать стереотипность и шаблонность манеры выражения творческого продукта [10].

Работа строится с учетом индивидуальных возможностей детей и разнородности степени отклонений в речевом развитии. В ходе реализации задач этого направления происходила постепенная смена роли взрослого от направляющей к целенаправленной. Та-

ким образом, ребенку предоставляется свобода выражения творчества, воспитывается его включенность в творческий процесс. В ходе выполнения заданий детьми создаются собственные новые продукты словесного творчества на разных уровнях и на основе разных вариантов.

Библиография

1. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учеб.-метод. пособие. СПб., 2009.
2. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи. М., 2011.
3. Конохова Е.С. Использование образовательных ситуаций в нравственном воспитании старших дошкольников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 12. С. 91–97.
4. Аппаратные методы диагностики в специальной педагогике: учеб. пособие / под общ. ред. Л.В. Лопатиной. СПб., 2013.
5. Асенова И.В. Онтогенетическая динамика функциональной асимметрии мозга при вербальной перцепции // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 100.
6. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Л.В. Лопатиной. СПб., 2014.
7. Breslavs, G.M., 2013. Moral emotions, conscience, and cognitive dissonance. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6 (4): 65–72.
8. Тамбиев А.Э., Медведев С.Д., Литвиненко О.В. Динамика развития основных свойств внимания в детском возрасте // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 118.
9. Vasyukova, E.E. and O.V. Mitina, 2013. The principle of activity specificity in episodic memory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6 (4): 47–64.
10. Адаптированная примерная основная образовательная программа...
11. Телегина Э.Д., Гагай В.Д. Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 47

Bibliography

1. Lebedeva, I.N., 2009. Development of coherent speech of preschool children. *Education storytelling on film: manual*. St. Petersburg. (rus)
2. Ushakov, O.S., 2011. Familiarize of literature and speech development of preschool children. Moscow. (rus)
3. Konohova, E.S., 2013. The use of educational situations in the moral education of senior preschool children. *New-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical sciences*, 12: 91–97. (rus)
4. Lopatina, L.V. (Ed.), 2013. Hardware diagnostic methods in special education: manual. St. Petersburg. (rus)
5. Asenova, I.V., 2005. Ontogenetic dynamics of the functional asymmetry of the brain in verbal perception. *Questions of psychology*, 1: 100. (rus)
6. Lopatina, L.V. (Ed.), 2014. Adapted exemplary basic educational program for preschool children with severe speech disorders. St. Petersburg. (rus)
7. Breslavs, G.M., 2013. Moral emotions, conscience, and cognitive dissonance. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6 (4): 65–72.
8. Tambiev, A.E., S.D. Medvedev and O. V. Litvinenko, 2003. Development of the main characteristics of attention in children. *Questions of psychology*, 3: 118. (rus)
9. Vasyukova, E.E. and O.V. Mitina, 2013. The principle of activity specificity in episodic memory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6 (4): 47–64.
10. Lopatina, L.V. (Ed.). Adapted exemplary basic educational program...
11. Telegina, E.D. and V.V. Gagay, 2003. Interrelation between creative thinking and visual perception in primary school children. *Questions of psychology*, 5: 47. (rus)

УДК 376.3–056.262

Развивающие игры в коррекционной работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья

Вечканова И.Г., Миккоева Н.В.

Ключевые слова: *развивающие игры, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, коррекционная работа, общее недоразвитие речи, познавательный интерес, языковая интуиция.*

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из основных принципов дошкольного образования является принцип «формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности», прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности [1].

В сфере дошкольного образования существует достаточно широкий спектр развивающих игр для детей с речевыми, интеллектуальными и сенсорными нарушениями. Ввиду широких развивающих возможностей игры и специфики игровой деятельности у детей с ОВЗ она рассматривается как средство коррекционного воздействия [2–5 и др.]. Экспериментально подтверждено, что сочетание различных видов деятельности в процессе развивающих игр, построенных на определенном сюжете, способствует развитию эмоциональной, речевой, двигательной и познавательной сфер у дошкольников с ОВЗ [6].

Однако нами было выявлено недостаточное количество работ, посвященных формированию познавательных интересов дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) в сфере неязыковых и языковых явлений, активизации их спонтанного речевого развития сред-

ствами игровой и исследовательской деятельности. В связи с этим особую значимость приобретает использование развивающих игр, позволяющих совмещать в себе элементы познавательной и исследовательской деятельности.

По данным онтолингвистики, старший дошкольный возраст – период яркого проявления познавательного интереса ребенка к речи, элементарного осознания языковой действительности, метаязыковой рефлексии. Ребенок приобретает особое языковое чутье, или чувство языковой нормы, не только путем подражания, но и в ходе периодических отступлений от правил, посредством проявления творчества, языковых игр [7–9 и др.].

Возможно предположить своеобразие развития языковой интуиции у дошкольников с ОНР, механизм действия которой на базе проводимого исследования понимается как способность почти неосознаваемой апелляции к имеющемуся практическому языковому опыту, реакция на новизну или необычность речевого стимула, функция контроля.

В связи с недостаточной изученностью данной проблемы целью проводимой работы явилось углубленное изучение познавательного интереса и особенностей развития языковой интуиции у дошкольников с ОНР и создание на этой основе целостного комплекса разви-

вающих игр, способствующих решению коррекционно-педагогических задач и интеграции логопедической работы с образовательными областями познавательно-речевой направленности.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе МБДОУ комбинированного вида № 32 г. Выборга Ленинградской области, ГБДОУ № 14 компенсирующего вида Василеостровского района, ГБДОУ № 5 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга и МКДОУ № 13 г. Олонца Республики Карелия.

По результатам исследования языковой интуиции было выявлено, что у большинства дошкольников, не имеющих речевых нарушений, наблюдается высокий уровень развития языковой интуиции (53%) и средний (37%), и только у незначительной части низкий (10%). У дошкольников с ОНР наблюдался низкий (74%) и средний (26%) уровень развития языковой интуиции.

Характерными особенностями выполнения заданий дошкольниками с ОНР в отличие от детей, чье речевое развитие в норме, являлись слабость познавательного интереса к большинству предлагаемых заданий, невыраженная эмоциональная реакция на возникающие проблемные речевые ситуации, сглаженная реакция на предъявляемые речевые стимулы, своеобразие коррекции. Распространены порой неадекватные, несвязанные по смыслу с выполняемым заданием высказывания, позволяющие косвенно судить об уровне развития лексико-грамматического строя речи, о запасе представлений об окружающем мире, об особенностях речеслухового внимания, о протекании мыслительных процессов ребенка и явных затруднениях удержания в памяти плана действий в заданной последовательности, трудностях самоконтроля. Приведем несколько наглядных примеров.

Пример по заданию «Проверь меня»: Экспериментатор (Э.): *Весной на деревьях набухли бочки.*

Ребенок (Р.): *Не бочки.*

Э.: *Правильно, а что?*

Р.: *Не знаю. Не бочки.*

Или ответ другого ребенка после наводящих вопросов: *Весной на деревьях выросли кочки.*

Пример по заданию «Небывальщина»:

Э.: *Зеленые макароны.*

Р.: *Не бывает.*

Э.: *А какие бывают макароны?*

Р.: *Я не помню.*

Э.: *Сладкий чеснок.*

Р.: *Нет!.. (улыбается) Кислый чеснок.*

Проведенный констатирующий эксперимент не выявил среди дошкольников с ОНР детей с высоким уровнем развития языковой интуиции, обеспечивающим хороший контроль и оценку правильности языковых конструкций, что свидетельствует об отставании в стихийном овладении речью и базовыми когнитивными операциями детьми указанной группы.

С учетом того, что познавательное развитие ребенка предопределяет усвоение и адекватное пользование языковыми единицами и правилами их использования, коррекционно-развивающая работа с детьми с ОНР строилась на единстве формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности.

Представляем модель данного комплекса. Под термином «модель» в данном случае мы понимаем искусственно созданный объект в виде схемы, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [10].

В разработанном комплексе были выделены четыре последовательные взаимосвязанные части, обеспечивающие целостность речевого и познавательного развития дошкольников с ОНР. Каждая часть коррекционно-развивающего комплекса имеет свою логику построения и содержания, определяется конкретным аналитическим материалом.

Отправным пунктом коррекционно-развивающего комплекса на основе развивающих игр является *диагностическо-аналитическая часть*, позволяющая произвести уровневую оценку развития языковой интуиции, оценку важнейших характеристик психофизиологического развития детей, а также на основе полученных данных изложить научно-теоретические положения, определяющие построение данного комплекса.

Подготовительная часть раскрывает методику работы по развитию познавательной и речевой активности на неречевом материале.

В соответствии с этим выделена цель подготовительной части проводимого комплекса – развитие познавательной и речевой активности, формирование общефункциональных механизмов речи как психологических предпосылок развития специфических механизмов.

Задачи подготовительной части:

- развитие поисково-ориентировочной деятельности в процессе практического экспериментирования с природными материалами;
- формирование познавательного интереса к реальным объектам и предметам окружающего мира через разрешение проблемных ситуаций, выдвинутых в сюжете;
- развитие речевой активности в ходе взаимодействия с природными материалами;
- развитие психических функций сле-
дующего ряда: внимания, памяти,

мыслительных операций при формировании принципа сохранения;

- формирование умения устанавливать причинно-следственные связи, существенные и несущественные признаки явлений в ходе элементарных опытов с песком и водой по заданному сюжету;
- расширение объема импрессивной и экспрессивной речи и уточнение предметного, предикативного и адъективного компонентов словаря.

В ходе обучающего эксперимента элементарные опыты с природными материалами (песок и вода) были представлены развивающими исследовательскими играми.

Деятельность экспериментирования проходит, как правило, на эмоциональном подъеме, потому что у ребенка возникает эмоциональное предвосхищение будущей гипотезы, необходимость донести ее до других участников опыта и повлиять с помощью нее на результаты деятельности, тем самым подтвердить или опровергнуть заявленную проблему сюжета. Важным фактором для нашего исследования явилось то, что экспериментирование сочетает в себе как игровую, так и совместную образовательную деятельность, что позволяет воздействовать на все компоненты познавательного интереса (интеллектуальный, эмоциональный и волевой) [11].

При построении коррекционно-развивающего комплекса учитывалось, что у детей дошкольного возраста с ОВЗ ввиду особенностей развития познавательной-речевой сферы (некоторая астенизация психического тонуса, сложности организации самостоятельных высказываний) возможны трудности осуществления предметно-практической деятельности. Для усиления познавательного интереса дошкольников с ОНР к проведению опытов с

природными материалами создавалась ситуация творческого оживления, предполагалось оказание недирективной помощи детям в затруднительных ситуациях, поддержка детской инициативы и создание эстетически привлекательной развивающей среды. Также нами были созданы специальные рассказы с проблемными ситуациями. Рассказы разрабатывались в зависимости от специфики планируемых опытов. Развивающие исследовательские игры представляли серию занятий с постепенно возрастающим уровнем сложности.

Решение обозначенных задач в соответствующих дошкольному возрасту видах деятельности на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками способствует раскрытию инициативы и репродуктивных творческих способностей у дошкольников с ОВЗ. Организованная подобным образом экспериментальная деятельность способствует самоорганизации речевой деятельности и формированию знаний в изучаемых областях, что благотворно влияет на процесс и результат мыслительной деятельности детей с речевым дизонтогенезом.

Основная часть раскрывает методику работы по развитию речевой и познавательной активности в ходе развивающих игр и чтения рассказов с проблемными речевыми ситуациями.

Целью основной части проводимого комплекса являлось стимулирование познавательного интереса к языковым явлениям и развитие языковой интуиции.

Задачи основной части:

- формирование познавательного интереса к языковым явлениям в ходе восприятия детьми нестандартных и неправильно оформленных героями сюжета языковых фактов;
- активизация языковой интуиции в качестве метаязыковой рефлексии на необычность речевого стимула

в проблемных речевых ситуациях и коррекционного чтения;

- вызывание положительного эмоционального отклика, восприимчивости на предъявленные в тексте отклонения от языковой нормы при работе с речевым материалом (с учетом параметров возрастной нормы речевого развития);
- развитие речемыслительных функций.

Развитие самостоятельной ориентировочной деятельности дошкольников с ОНР в сфере языка и речи обеспечивалось посредством организации специальной речевой среды, потенциально направленной на активизацию речемыслительной, в частности металингвистической, деятельности дошкольников с ОНР.

Содержание основной части экспериментального исследования составили развивающие игры с проблемными речевыми ситуациями и логопедические рассказы. Последовательная серия развивающих игр включала игры авторские и заимствованные, модифицированные в соответствии с задачами исследования. Смоделированные проблемные речевые ситуации с фонетическим, лексико-грамматическим и семантическим содержанием по уровню трудности в целом были доступны дошкольникам с ОНР, но требовали затраты определенных усилий для их решения. Таким образом мог определяться тип индивидуального проекта: исследовательский, экологический, ролево-игровой, информационный, познавательный, практико-ориентированный, творческий [12].

Исследовательские игры с разрешением проблемных ситуаций в сюжетах послужили основой пошагового осуществления проекта и создания продуктов проекта: «полисенсорной» книги «Песок и вода с нами всегда» и сундучка бабки Неверьки-Незнайки, представ-

ляющих доказательства выдвинутых детских гипотез.

В проведенном обучении наряду с решением специальных задач обнаруживалась связь с основными направлениями логопедической работы: формирование фонематического слуха, формирование грамматического строя речи, словарная работа, развитие связной речи, что, в свою очередь, способствовало формированию лексико-грамматического базиса и организации семантических полей у дошкольников с ОНР. В ходе игр ребенку необходимо было быть особо чувствительным к звуковому и морфемному составу слова, стараться правильно согласовывать слова в предложении, подбирать подходящие по смыслу слова и включать их в предложение в соответствующей грамматической форме.

Разработанные рассказы являлись логическим продолжением рассказов, предшествовавших проведению исследовательских игр, однако проблемные ситуации главного героя возникали и разрешались уже не на практическом уровне, а на вербальном. Специально спроектированная структура рассказов позволяла осуществлять диалог с детьми, активно вовлеченными в сюжет коррекционного чтения, с целью разрешения проблемных речевых ситуаций. Проведение простейшего этимологического анализа, доосмысление незаконченных фраз, произвольное построение языковых конструкций способствовали развитию речемыслительных функций дошкольников с ОНР.

Контрольно-диагностическая часть завершает данный комплекс и позволяет произвести повторную оценку развития языковой интуиции, обеспечивая возможность изучения динамики в развитии указанной функции, а также адекватности выбранных технологий,

в итоге – определить результативность предлагаемого коррекционно-педагогического процесса.

Разработанный комплекс развивающих игр обеспечивал формирование и совершенствование механизмов языковой интуиции, характеризующейся применением стратегий поисково-ориентировочной деятельности, функционированием процесса метаязыковой рефлексии на содержание и структуру воспринимаемой/воспроизводимой речи, а также основывающейся на имеющихся эталонах языковых форм.

Объективным подтверждением результатов данной работы является победа группы детей, участвовавших в экспериментальном обучении, в первом туре всероссийского конкурса «Я – исследователь» с представленным продуктом проекта «Песок и вода с нами всегда».

Результаты обучающего эксперимента свидетельствовали о том, что разработанный комплекс развивающих игр по развитию познавательного интереса и языковой интуиции у дошкольников с общим недоразвитием речи позволяет достигнуть положительной динамики развития речи в более сжатые сроки, обеспечивает повышение уровня их познавательной активности, коммуникативности.

Библиография

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. 17 октября 2013 г. Приказом № 1155 Министерства образования и науки РФ). URL: минобрнауки.рф.
2. Игры в логопедической работе с детьми / под ред. В.И. Селиверстова. М., 1979.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры по сенсорному воспитанию умственно отсталых детей. М., 1991.
4. Кондратьева С.Ю. Познаем математику в игре: профилактика дискалькулии у дошкольников. СПб., 2011.
5. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. СПб., 2009.

6. Вечканова И.Г. Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование. Екатеринбург, 2012. С. 20–29.
7. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет. М., 2005.
8. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов. М., 2000.
9. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
10. Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Моделирование и формализация: метод. пособие. М., 2002.
11. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе...
12. Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности (Деятельность образовательной организации в условиях ФГОС ДО) / под общ. ред. И.Г. Вечкановой. СПб., 2014.
3. Kataeva, A.A. and E.A. Strebeleva, 1991. Didactic games on sensory education of mentally retarded children. Moscow. (rus)
4. Kondrateva, S.Yu., 2011. We understand the math of the game: prevention dyscalculia in preschoolers. St. Petersburg. (rus)
5. Baryaeva, L.B. and I.G. Vechkanova (Ed.), 2009. Dramatic games in correctional and development work with preschoolers. St. Petersburg. (rus)
6. Vechkanova, I.G., 2012. Dramatic games in correctional work with preschool children with intellectual disabilities. In: Special education (pp. 20–29). Ekaterinburg. (rus)
7. Arushanova, A.G., 2005. Speech and verbal communication of children 3–7 years old. Moscow. (rus)
8. Mechkovskaya, N.B., 2000. Social Linguistics: manual. Moscow. (rus)
9. Zeitlin, S.N., 2000. Language and the child: the child's speech Linguistics. Moscow. (rus)
10. Beshenkov, S.A. and E.A. Rakitina, 2002. Modeling and formalization. Moscow. (rus)
11. Baryaeva, L.B. and I.G. Vechkanova. Op. cit.
12. Vechkanova, I.G. (Ed.), 2014. Project activities with preschool children in groups of different orientation (Activity of educational organization under Federal State Educational Standard of Preschool Education). St. Petersburg. (rus)

Bibliography

1. Federal State Educational Standard Preschool Education, approved October 17, 2013 Order №1155 Ministry of Education and Science. URL: минобрнауки.рф. (rus)
2. Seliverstov, V.I. (Ed.), 1979. Games in speech therapy work with children. Moscow. (rus)

© Вечканова И.Г., 2014
© Миккоева Н.В., 2014

УДК 376.3+159.922.7

Определение стартовых возможностей к учебной деятельности слабослышащих первоклассников

Ильюшина С.В.

Ключевые слова: особые образовательные потребности слабослышащих обучающихся, универсальные учебные действия, стартовые возможности (готовность) первоклассников к обучению в школе.

Формирование универсальных учебных действий (УУД) является предметом и средством развивающего обучения, способом повышения активности слабослышащих учащихся в обучении. Овладение умениями ставить цель, планировать работу и организовывать ее выполнение, применять рациональные приемы деятельности способствует обучению школьников с нарушением слуха осознанно управлять своей учебной деятельностью. При этом создаются благоприятные условия для формирования у них устойчивых мотивов учебной деятельности.

Важной предпосылкой, позволяющей обратиться к решению проблемы формирования УУД, является возросший уровень общего и речевого развития глухих и слабослышащих школьников, чему способствовали идеи Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта и путях компенсации нарушений в развитии детей; исследования отечественных дефектологов по изучению закономерностей и особенностей развития глухих и слабослышащих детей (Р.М. Боскис, Е.Л. Гончарова, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова и др.); создание С.А. Зыковым дидактической системы обучения глухих детей, связанной с использованием предметно-практической деятельности

учащихся как специфического средства всестороннего развития глухих детей. В трудах Т.С. Зыковой отмечается, что в процессе предметно-практического обучения создаются благоприятные условия для обучения школьников планированию своей деятельности и работе в коллективе. Работы Л.И. Тиграновой по формированию общелогических умений у детей с нарушениями слуха также являются значимыми для решения исследуемой проблемы.

Однако следует констатировать, что проблема формирования УУД недостаточно разработана в практике школ для детей с нарушением слуха, но отмечается, что в их формировании заложен огромный потенциал совершенствования качества образования и резерв развития обучающихся с нарушением слуха.

Анализ психолого-педагогической литературы и изучение педагогической практики позволяют сформулировать цель исследования: определить уровень сформированности универсальных учебных действий слабослышащих младших школьников в процессе учебной деятельности.

Одной из задач исследования является выявление стартовых возможностей первоклассников к учебной деятельности.

Характеристикой готовности ребенка к школе являются показатели развития

комплекса сформированных качеств. А.В. Запорожец отмечает, что готовность к школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровень развития познавательной сферы, степень сформированности механизмов речевой регуляции действий и т.д. Лишь при наличии сложившейся системы ряда качеств обеспечивается безболезненный переход от игр и дошкольных занятий к систематическому школьному обучению» [1].

Исследование проведено на базе ГБС(К)ОУ № 20 и № 33 (II вида) г. Санкт-Петербурга. Контрольную группу (КГ) составляли учащиеся ГБС(К)ОУ № 20; экспериментальную группу (ЭГ) – учащиеся ГБС(К)ОУ № 33. Отметим, что все учащиеся, принимавшие участие в констатирующем исследовании, протезированы моноаурально/бинаурально слуховыми аппаратами или кохлеарным имплантом и использовали их в процессе выполнения тестовых заданий. Инструкции к диагностическим заданиям предъявлялись испытуемым слухозрительно, с необходимыми повторениями. Изучение и сравнительный анализ полученных по различным показателям данных слухоречевого развития свидетельствуют об однородном составе младших школьников.

Основу диагностических материалов, предложенных учащимся первых классов, составляют диагностические методики, позволяющие определить уровень развития общих способностей детей: умственных, коммуникативных и регулятивных [2], и методики, учитывающие особые образовательные потребности слабослышащих детей дошкольного возраста [3].

Диагностика готовности слабослышащих учащихся первых классов к

обучению в школе проводилась с использованием как индивидуальной или парами, так и групповой формы обследования детей. Время обследования не превышало 35 минут. Перед началом выполнения задания педагог объяснял учащимся, что работать нужно самостоятельно. Учитель разъяснял каждое задание, уточнял понимание значений слов в ходе проведения словарной работы и давал время на его выполнение. Каждое следующее задание предъявлялось после выполнения всеми учащимися предыдущего задания. Надо отметить, что для слабослышащих учащихся первых классов задания максимально опосредовались внешними опорами (эталонные, сюжетные картинки или серии картинок и др.), которые позволяют максимально облегчить восприятие задания и его выполнение. Ответы учащихся записывались на электронный носитель для дальнейшей обработки.

В случае затруднений при выполнении заданий обследуемым первоклассникам оказывались различные виды помощи [4]:

- эмоционально регулирующая помощь (императивные воздействия и оценочные суждения педагога), направленная на активизацию собственных возможностей учащегося. («Правильно. Молодец, ты внимательный. Посмотри, какой еще рисунок похож на эту фигуру (форму)?»);
- направляющая помощь (организация начальных этапов выполнения задания). Например: обводка испытуемым контура фигуры (эталона), побуждение со стороны педагога к поиску изображения похожего по форме предмета и обводка его контура;
- обучающая помощь (предварительное обучение обучающегося новому способу действия). Например, педагог показывал однократно, как мож-

но использовать вырезанный по контуру эталон (шаблон), который прикладывался к изображению на картинке.

Данные, полученные в процессе диагностического обследования, вносились в протоколы и анализировались. При вычислении показателей подсчитывался средний балл, полученный первоклассником по предложенным методикам, выражался в процентном соотношении и фиксировался в протоколах.

Диагностический материал **исследования умственных способностей** включает изучение трех видов умственных способностей: сенсорных, интеллектуальных и творческих. Для этой цели определено семь групп заданий, позволяющих оценить проверяемые умения.

Остановимся на кратком описании заданий и анализе полученных результатов тестирования.

Первый вид – *сенсорные способности*. В задании определяются представления о сенсорных эталонах и их использовании (цвет, форма, величина). Например, детям предлагается рассмотреть на картинке предметы и геометрические фигуры (формы), затем соединить каждый предмет с фигурой (формой), на которую он больше всего похож. Результативность выполнения задания 1 учащимися КГ составила 63%, в ЭГ – 65%.

Второй вид – *интеллектуальные способности* – включает в себя семь заданий: 1) применение схем и моделей для анализа наглядно-образных отношений; 2) использование схем и моделей для анализа логических отношений: классификации объектов по разным основаниям; 3) представление об операциях сравнения и группировки предметов; 4) представление о количестве и числовом ряде; 5) представление о

пространственных отношениях; 6) установление последовательности событий в сказке; 7) установление причинно-следственных связей.

В первом задании учащиеся соотносят заданную схему с конкретной постройкой. Дети рассматривают изображенную на листе машину и отмечают детали, необходимые для ее постройки. Во втором задании учащиеся должны найти всех домашних животных (ситуация выбора) и провести от каждого из них дорожку к домику. Третье задание предлагает ученикам подписать под каждой картинкой номер, устанавливая порядок действий сказки «Теремок». В четвертом дети соединяют цифры с соответствующим числом точек. Выполняя пятое задание, ребята отмечают предметы, находящиеся справа (слева) от заданного предмета (стола). При выполнении шестого задания первоклассники находят и зачеркивают лишний предмет. Седьмое задание: школьники устанавливают причину и следствие события (что было сначала, а что потом), работая с индивидуальными наборами серий картинок (1 – мальчик играл в мяч; 2 – мяч упал на чайник; 3 – чайник разбился).

Проведенный анализ показывает, что при выполнении первого задания результативность учащихся в КГ составила 79%, в ЭГ – 83%. Выполнение второго, пятого и седьмого заданий у учеников обеих групп не вызвало затруднений. Они набрали: за второе задание – по 92%, за пятое – по 96%, за седьмое задание – по 67%. Значительные трудности вызвало выполнение шестого задания (нахождение предметов в пространстве относительно заданного): зафиксированы ошибки в определении предмета (справа от... слева от...). Учащиеся КГ набрали 33%, ученики ЭГ – 38%. Суммарный результат выпол-

нения всех заданий равен: в КГ – 69%; в ЭГ – 72%.

Содержание двух заданий, определяющих третий вид способностей – *творческих*, заключается в диагностике следующих умений: 1) использование представлений об отношениях противоположности; 2) обозначение ситуаций с помощью индивидуальных или принятых в культуре символов.

Выполняя первое задание, дети рассматривают картинку, на которой нарисована история, случившаяся с одним мальчиком. Надо догадаться, где начало, середина, конец истории, и обозначить начало истории. Во втором задании ребята отмечают картинку, которая больше всего подходит первокласснику (велосипед, подарок, *книга*, мяч).

Анализ полученных данных показывает, что при выполнении первого задания учащиеся обеих групп испытывали трудности: допускали ошибки при определении начала и конца события, вследствие чего результативность в КГ составила 58%, в ЭГ – 62%. Выполняя второе задание, ученики КГ набрали 79%, ЭГ – 83%. Суммарный результат выполнения всех заданий, определяющих уровень развития творческих способностей, составил: в КГ – 69%, в ЭГ – 73%. Результативность выполнения всех заданий, направленных на определение уровня развития умственных способностей учащихся первых классов, составила: в КГ – 66%, в ЭГ – 70%.

Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования умственных способностей учащихся первых классов КГ и ЭГ позволяет констатировать незначительное различие уровней их сформированности.

Исследование коммуникативных способностей учеников первых классов включает три блока с заданиями: 1) коммуникация учащегося с другими

людьми; 2) понимание и использование обобщающих слов; 3) способность к построению речевого высказывания. Остановимся на рассмотрении заданий каждого блока и анализе результатов, полученных в ходе тестирования.

Следует подчеркнуть, что принцип дифференцированного обучения слабослышащих детей рассматривает уровни речевого развития в качестве основного критерия при диагностике степени готовности к обучению в школе. Диагностика и анализ уровня развития речи детей с нарушением слуха проводятся с учетом критериев: объем словарного запаса, анализ структуры слов и предложений, уровень развития импрессивной и экспрессивной сторон речи, владение навыками связной речи.

Первый блок – *коммуникация учащегося с другими людьми* – составляют четыре задания. В первом задании из трех вариантов картинок ученики выбирают, на какой картинке нарисовано, что все дети хотят заниматься. В ходе выполнения второго задания ребята отмечали картинку, характеризующую состояние девочки в заданной ситуации. В третьем задании им было предложено выделить картинку, на которой изображено поведение девочки, за которое мама скажет дочке спасибо. В четвертом первоклассники «выбирают» поведение мальчика, за которое девочка скажет ему спасибо.

Задания второго блока – *понимание и использование в речи обобщающих слов* – предлагают учащимся сначала соотнести обобщающее слово, воспринятое на слух или слухозрительно, с предметными картинками, затем назвать группу предметных картинок обобщающим словом.

Содержание заданий третьего блока, направленных на *выявление способностей к построению речевого высказывания*, разделено на две серии. Первая

серия включает две группы заданий, предложенных для выполнения учащимся на невербальном уровне. Вторая серия – три задания на вербальном уровне.

Серия 1 (невербальный уровень): 1) определение количества слов в предложении; 2) различение слоговой структуры слова. В первом задании дети выбирают картинки, с помощью которых можно обозначить слова в предложении «Мама поливает цветы». Они отмечают количество картинок и слов в предложении; во втором задании – картинки, которые обозначают короткие слова.

Серия 2 (вербальный уровень): 1) сообщение о своих действиях; 2) составление предложения по сюжетной картинке; 3) составление рассказа по серии картинок.

Ученики при выполнении первого задания: а) выполняют поручения с последующим отчетом о своих действиях; б) отвечают на вопросы учителя; в) рассказывают о событии своего дня («Расскажи, что ты делал(а) сегодня утром?»). Во втором задании учащиеся рассказывают, что нарисовано на предложенной картинке (ребята катаются на лыжах). При работе с серией картинок ученик сначала раскладывает их по порядку, воспроизводя последовательность событий, а затем рассказывает, что на них нарисовано (1 – девочки пошли в лес; 2 – в лесу они собирали ягоды; 3 – вдруг пошел сильный дождь; 4 – девочки побежали домой).

Нами отмечены значительные трудности при выполнении заданий, требующих у учащихся использования в самостоятельной речи обобщающих слов: в КГ – 44%, в ЭГ – 46%, а также словесного оформления связных высказываний: составление предложений по сюжетной картинке (КГ – 38%, ЭГ – 46%) и составление рассказа по серии

картин (КГ – 25%; ЭГ – 29%), что объясняется особенностями слухоречевого развития.

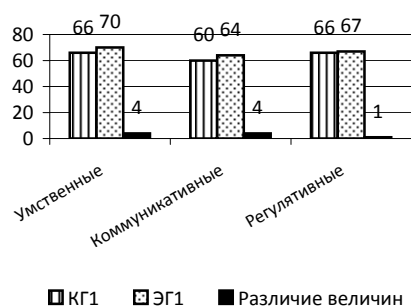
Анализ полученных данных показывает, что при выполнении тестовых заданий результативность учащихся в КГ составила 60%, в ЭГ – 64%.

В материалы *диагностики регулятивных способностей* включены четыре задачи: 1) различение ситуаций пребывания в образовательном учреждении (детский сад или школа); 2) эмоциональное принятие ситуации; 3) эмоционально-волевая регуляция; 4) использование правил для регуляции поведения и деятельности (умение действовать по плану).

В первой задаче ребята рассматривают картинки и отмечают ту картинку, на которой все дети ведут себя правильно. При решении второй задачи учащиеся выбирают, какое выражение лица у мальчика на картинке (неявная ситуация), который идет в детский сад (школу). Третья задача направлена на определение уровня эмоционально-волевой регуляции ребенка во время выполнения задания. Дети рисуют дорогу к дому внутри заданного лабиринта, не касаясь его границ и не отрывая от листа карандаш (лабиринты Н.И. Озерецкого модифицированы Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной [5]). В ходе выполнения четвертого задания первоклассники работают по предложенному плану: рисуют машину по данному образцу и раскрашивают в соответствии с заданным узором.

Полученные данные обеих групп практически одинаковы: в КГ – 66%, в ЭГ – 67%. Таким образом, сопоставление полученных результатов позволяет сделать вывод об одинаковом уровне развития регулятивных способностей учащихся первых классов тестируемых групп.

Результаты диагностического обследования *общих способностей* первоклассников КГ и ЭГ отражены в рисунке.



Сравнительный анализ развития общих способностей учащихся первых классов КГ и ЭГ (%)

Сравнительный анализ данных тестирования учащихся первых классов КГ и ЭГ, представленных на рисунке, выявил незначительные различия в процентном соотношении результатов, полученных при оценке уровня развития умственных, коммуникативных и регулятивных способностей первоклассников. Данный факт позволяет сделать вывод о равных стартовых возможностях первоклассников и одинаковой степени готовности

детей к обучению в школе и овладению универсальными учебными действиями на этапе начального обучения.

Библиография

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1986. Т. 1. С. 56.
2. Диагностика готовности ребенка к школе / под ред. Н.Е. Вераксы. М., 2007.
3. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе: учеб. пособие. М., 2003.
4. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Указ. соч. С. 43.
5. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Указ. соч. С. 31–32.

Bibliography

1. Zaporozhets, A.V., 1986. Selected Psychological Works: in 2 vols. (Vol. 1). Moscow: 56. (rus)
2. Veraksa, N.E. (Ed.), 2007. Diagnosis of child's readiness for school. Moscow. (rus)
3. Rechitskaya, E.G. and E.V. Parkhalina, 2003. Readiness hearing preschoolers for school: manual. Moscow. (rus)
4. Rechitskaya, E.G. and E.V. Parkhalina. Op. cit.: 43.
5. Rechitskaya, E.G. and E.V. Parkhalina. Op. cit.: 31–32.

УДК 376.3+159.922.7

Сравнительный анализ коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами

Люкина А.С.

Ключевые слова: младшие школьники с кохлеарными имплантами, младшие школьники со слуховыми аппаратами, слабослышащие школьники, коммуникативные умения.

Динамичное развитие науки и техники привело к появлению и стремительному увеличению новой группы обучающихся в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха – школьников с кохлеарными имплантами (КИ).

Проблемам слухоречевого развития, реабилитации, обучения детей с КИ посвящены исследования О.С. Жуковой, О.В. Зонтовой, И.В. Королевой, О.И. Кукушкиной, Э.В. Мироновой, А.И. Сатаевой, Н.Д. Шматко и др. Однако диагностика и формирование коммуникативных умений у детей в условиях школьного обучения остаются неизученными. Пороги слуха детей с КИ достигают I степени тугоухости, и с помощью импланта они получают возможность слышать даже тихие звуки. Однако в отличие от слабослышащих школьников со слуховыми аппаратами (СА) слухоречевое развитие имплантированных детей остается таким же, как и до операции, т.е. на уровне глухого ребенка [1]. Этот факт определил цель нашего исследования: сравнить сформированность коммуникативных умений младших школьников с КИ и слабослышащих с СА, обучающихся в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха.

Исходя из цели исследования, нами поставлены следующие задачи:

1. Определить уровень слухоречевого развития младших школьников с КИ и СА.

2. Разработать диагностические материалы для оценки коммуникативных умений младших школьников с нарушением слуха.

3. Сравнить показатели сформированности коммуникативных умений у младших школьников с КИ и СА.

В эксперименте принимали участие 80 младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха Санкт-Петербурга и Пензы. 40 учащихся с КИ составили экспериментальную группу (ЭГ), 40 слабослышащих учащихся с СА – контрольную группу (КГ). Группа учащихся с КИ крайне неоднородна по своему составу, что связано с различными факторами: возрастом, в котором ребенок потерял слух; возрастом, в котором он был имплантирован. В соответствии с первой задачей было проведено предварительное исследование, которое подтвердило этот факт. Среди этой группы школьников можно выделить детей, развитие которых уже приблизилось к возрастной норме или имеет возможность сближения с ней при систематической специальной поддержке (10%), и детей, у которых перспектива сближения развития с нормой маловероятна (90%) [2]. Кроме того, пред-

варительное исследование позволило определить состав КГ, в которую были включены школьники с СА, по уровню развития максимально приближенные к основному составу учащихся ЭГ.

Согласно второй задаче исследования нами была разработана диагностические материалы, в основу которой положены методики Н.Е. Вераксы [3], О.А. Красильниковой [4], И.В. Королевой [5], Е.Г. Речицкой и Е.В. Пархалиной [6]. Программа диагностики состоит из шести блоков заданий, включающих три взаимосвязанных направления: исследование коммуникативных умений в процессе речевого общения; в процессе сотрудничества в организации совместного дела; в процессе передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине / серии картин [7; 8].

Первый блок заданий предполагает выполнение поручений с отчетом о выполненном действии и позволяет оценить коммуникативные умения речевого общения и передачи информации. Второй блок включает ответы на вопросы; задания этой группы направлены на диагностику умений по всем направлениям. Третий блок предполагает составление связного рассказа по сюжетной картинке и серии картин: высказывание позволяет оценить коммуникативные умения речевого общения. Четвертый блок представлен рисованием в парах и совместным раскладыванием и описанием серии картинок; состав проверяемых умений в этой группе заданий отличается наибольшей вариативностью и включает все направления. Пятый блок – чтение текста и проверка его понимания – позволяет оценить группу умений передачи информации. Шестой блок, предполагающий выбор коммуникативных ситуаций, направлен на оценку коммуникативных умений речевого общения и передачи информации.

Диагностика была организована в двух формах: 1) индивидуального выполнения заданий экспериментатора каждым учеником во внеурочное время; 2) наблюдения экспериментатором за учениками в процессе выполнения заданий на уроках чтения и развития речи.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования коммуникативных умений в процессе речевого общения у учащихся 2-х и 4-х классов с КИ и СА. Такой выбор не случаен. Учащиеся 2-х классов в течение предыдущего года обучения овладели школьной программой 1-го класса, а учащиеся 4-х классов находятся на завершающем этапе начальной школы. Для сравнения и оценки статистической достоверности разности показателей мы обратились к *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок. При этом использовались средние показатели учащихся ЭГ и КГ. Сравнительный анализ экспертных оценок сформированности коммуникативных умений в процессе речевого общения у второклассников с КИ и СА представлен на рис. 1.

Рисунок наглядно показывает, что и при индивидуальном выполнении заданий, и на уроке в овладении этой группой коммуникативных умений второклассники со слуховыми аппаратами (КГ) значительно опережают сверстников с имплантами (ЭГ). Данные, полученные при выполнении индивидуальных заданий, свидетельствуют о существенных различиях ($p \leq 0,05$) в выборе способов взаимодействия со взрослым, т.е. имплантированные школьники выбирали картинку, где герой не стремится к взаимодействию или использует другого человека в качестве посредника. Значимо отличаются и показатели понимания эмоциональных состояний сверстников ($p \leq 0,01$): дети ЭГ затруднялись в определении эмоционального состоя-

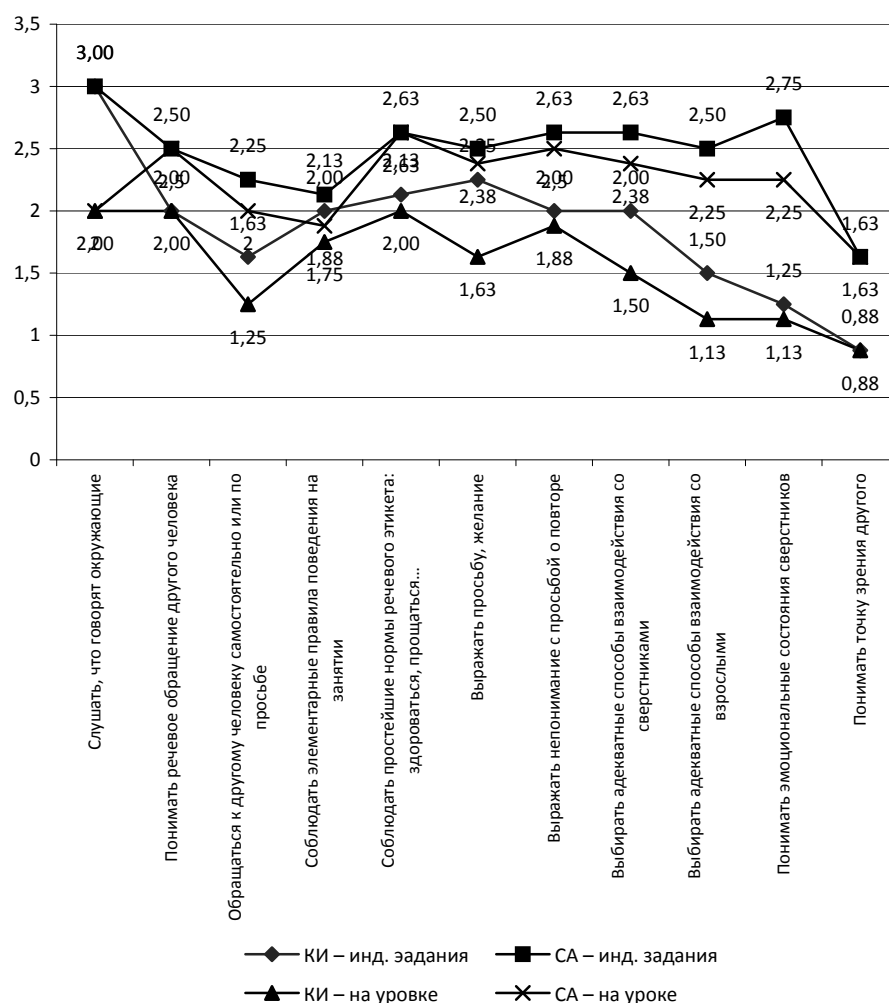


Рис. 1. Сравнительный анализ сформированности коммуникативных умений в процессе речевого общения у учащихся с КИ и СА (2-й класс)

ния сверстников, особенно в ситуации конфликта. Выполняя задания в парах, большинство школьников с имплантами не могли договориться из-за непонимания точки зрения другого, отличной от собственной. Показатели этого умения различаются на уровне статистической тенденции ($p = 0,08$). Между овладением школьниками остальными умениями в процессе речевого общения при выполнении индивидуальных заданий существенной разницы не обнаружено.

Также рис. 1 наглядно демонстрирует, что в условиях деятельности на

уроке для обеих групп детей характерно понижение показателей коммуникативных умений. В целом, как и по результатам индивидуальных заданий, школьники с кохлеарными имплантами (ЭГ) отстают от школьников со слуховыми аппаратами (КГ), однако на уроке этот разрыв увеличивается. Например, остаются значимые различия в выборе способов взаимодействия со взрослыми ($p \leq 0,01$), понимании эмоциональных состояний сверстников ($p \leq 0,05$), на уровне статистической значимости отличается понимание точки зрения другого

($p = 0,08$). В то же время на уроке дети с имплантами редко обращаются к другому человеку, даже если что-то непонятно, не всегда выбирают адекватные способы взаимодействия со сверстниками: отказывают в помощи, игнорируют, дерутся. Показатели этих умений значимо выше у слабослышащих со слуховыми аппаратами ($p \leq 0,05$). Также достоверно разнятся показатели выражения желания ($p \leq 0,01$), т.е. второклассники с аппаратами (КГ) относительно свободно высказывают свою просьбу, тогда как их сверстники с имплантами (ЭГ) предпочитают промолчать.

В то же время в овладении коммуникативными умениями учащимися с имплантами и с аппаратами отмечается общая тенденция, что определило общее направление кривых экспериментальной и контрольной групп на рис. 1. Так, у обеих категорий детей наименьшие показатели зафиксированы в понимании точки зрения другого (0,88; 1,63), что говорит об их эгоцентрической позиции в общении, недостаточной ориентации на мнение собеседника. Одинаково высокие показатели (3) отмечены для умения слушать, что говорят окружающие. На это, по нашему мнению, повлияла заинтересованность детей и форма организации тестирования, которая заставляла их слушать и следовать инструкции экспериментатора.

Обратимся к аналогичным показателям учащихся 4-х классов (рис. 2).

По сравнению с второклассниками, для учащихся 4-х классов количество достоверных отличий по всем группам коммуникативных умений сокращается. Рисунок наглядно показывает, при выполнении индивидуальных заданий в процессе речевого общения, как и у учащихся 2-х классов, существенные различия между ЭГ и КГ сохраняются для выбора адекватных спосо-

бов взаимодействия со сверстниками ($p \leq 0,001$). Вместе с тем у имплантированных четвероклассников проявляется значимое отставание в других умениях ($p \leq 0,05$). Например, они не стремятся высказывать свое мнение, даже если не согласны с мнением товарища. По сравнению со слабослышащими сверстниками они хуже понимают обращенную речь с первого раза, некоторым из них требуется помощь в восприятии в виде устно-дактильного предъявления. Также существенные различия зафиксированы в соблюдении простейших норм речевого этикета, т.е. многие дети ЭГ здороваются и прощаются только после напоминания.

Данные наблюдения в ходе уроков свидетельствуют о том, что, как и в процессе выполнения индивидуальных заданий, достоверные различия сохраняются для показателей понимания речевого обращения, соблюдения простейших норм речевого этикета ($p \leq 0,05$). При этом значимо отличаются показатели других умений ($p \leq 0,05$). Так, на уроке школьники ЭГ затрудняются в объяснении поступков, настроения своих одноклассников, называя несущественные причины. При непонимании речи учителя они редко переспрашивают, ориентируясь на действия одноклассников. Как и у второклассников, достоверно отличается у имплантированных детей и умение выражать просьбу, желание ($p \leq 0,01$).

Рисунок 2 также показывает, что графики средних результатов умений четвероклассников в процессе речевого общения имеют точки пересечения. Например, как и второклассники, учащиеся 4-х классов имеют одинаково высокие показатели умения слушать, что говорят окружающие (3), что связано с индивидуальной формой выполнения заданий. Имплантированные школьники, как и их

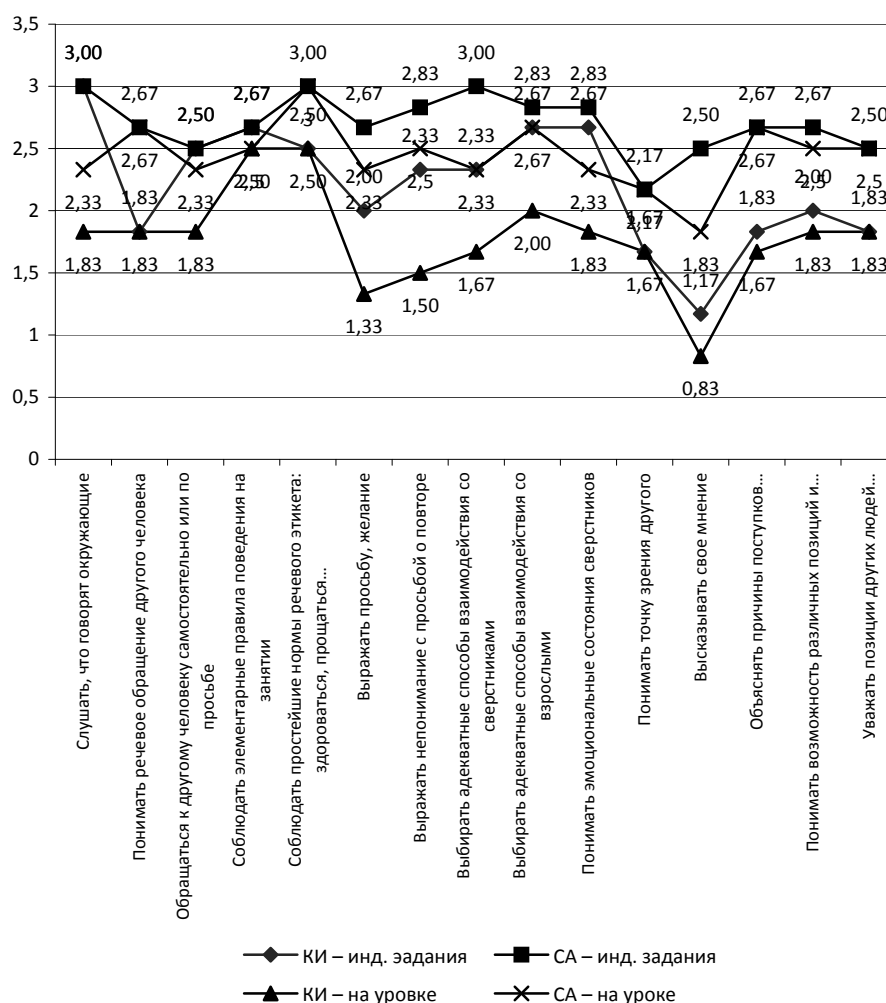


Рис. 2. Сравнительный анализ сформированности коммуникативных умений в процессе речевого общения у учащихся с КИ и СА (4-й класс)

одноклассники с аппаратами, свободно обращаются к другому человеку (2,50), знают и соблюдают элементарные правила поведения на занятии (2,67), т.е. во время общения не отвлекаются, не перебивают собеседника, не отказываются от выполнения заданий. Понижение показателей для обеих групп детей наблюдается при выражении просьбы, желания (2; 2,67), понимании точки зрения другого (1,67; 2,17). Это говорит о том, что данные умения являются наиболее сложными для детей как с кохлеарными имплантами, так и со слуховыми аппара-

тами и остаются не сформированными к окончанию начальной школы.

Таким образом, анализ результатов исследования коммуникативных умений в процессе речевого общения показал значимое отставание младших школьников с КИ от их сверстников с СА в условиях как выполнения индивидуальных заданий, так и работы на уроке, которое в результате обучения сокращается, но не исчезает полностью. Кроме этого, учащиеся с КИ, владея в определенной мере умениями и применяя их в индивидуальном общении в специально ор-

ганизованных условиях, на уроке ими не пользуются. Такие результаты мы связываем с поздним имплантированием, несоответствием новых слуховых возможностей уровню развития речи, незнанием учителями особенностей школьников с КИ, отсутствием информации о широком спектре коммуникативных умений и методики работы по их формированию. В то же время в овладении коммуникативными умениями учащимися с КИ и СА наблюдается общая тенденция. Этот факт подтверждает, что развитие коммуникативных умений происходит постепенно (от простого к сложному), и нарушение слуха и речи приводит к сходным проблемам в формировании этих умений.

В рамках нашего исследования мы разрабатываем систему последовательного формирования коммуникативных умений школьников с КИ на уроках чтения и развития речи.

Библиография

1. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих и взрослых (электродное протезирование слуха). СПб., 2008.
2. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Задачи сурдопедагога на разных этапах помощи детям с кохлеарными имплантами // Дефектология. 2013. № 6. С. 23–32.
3. Тетрадь для диагностики готовности ребенка к школе / под ред. Н.Е. Вераксы. 2-е изд., испр. М., 2010.
4. Красильникова О.А. Обучение чтению школьников с нарушениями слуха. М., 2005.
5. Королева И.В. Указ. соч.
6. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе. М., 2003.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.
8. Люкина А.С. Коммуникативные умения младших школьников с нарушением слуха // Вестник науки и образования. 2014. № 1. С. 43–45.

Bibliography

1. Koroleva, I.V., 2008. Cochlear implantation for deaf and adults (electrode hearing prosthesis). St. Petersburg. (rus)
2. Goncharova, E.L. and O.I. Kukushkina, 2013. Surdopedagogs tasks at different stages of care for children with cochlear implants. Defectology, 6: 23–32. (rus)
3. Veraksa, N.E. (Ed.), 2010. Notebook to diagnose child's readiness for school. 2nd ed. Moscow. (rus)
4. Krasilnikova, O.A., 2005. Learning to read of schoolboys with hearing impairment. Moscow. (rus)
5. Koroleva, I.V. Op. cit.
6. Rechitskaya, E.G. and E.V. Parkhalina, 2003. Willingness hearing preschoolers for school. Moscow. (rus)
7. Asmolv, A.G. (Ed.), 2008. How to design a universal educational activities in elementary school: from action to thought: manual. Moscow. (rus)
8. Lyukina, A.S., 2014. Communicative abilities of younger students with hearing impairments. Bulletin of Science and Education, 1: 43–45. (rus)

УДК 37.034+37.013.42

Компоненты социального опыта как обоснование становления социального опыта личности старшеклассника

Опарина Е.А.

Ключевые слова: *социальный опыт личности, содержание и компоненты социального опыта личности, информационно-познавательный компонент, мотивационно-ценностный компонент, поведенческо-деятельностный компонент, рефлексивно-оценочный компонент.*

Проблема становления социального опыта личности старшеклассника как одного из основных результатов современного образовательного процесса остается до конца не изученной и актуальной в педагогическом познании, несмотря на достаточно интенсивное в последние десятилетия развитие теории социального воспитания. Социальный опыт личности школьника изучается в контексте социализации и социального воспитания, является преимущественно предметом психологических исследований; в педагогических же исследованиях проблема становления социального опыта личности находит лишь аспектное отражение, в них приоритетно представлен социальный опыт общества как основание для содержания образования, в связи с которым и рассматривается становление социального опыта личности школьника.

Система школьного образования вносит важный вклад в социализацию детей, что зафиксировано Законом «Об образовании в Российской Федерации», где воспитание предусматривается как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей

и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства (гл. 1, ст. 2) [1].

Становление социального опыта личности школьника выступает одним из содержательных блоков социального воспитания, и чтобы этот процесс был более направляемым и максимально эффективным с точки зрения становления социального опыта конкретной личности школьника, необходимы научные изыскания и рекомендации ученых для педагогической практики. В педагогическом процессе педагогу важно иметь инструментарий и соответствующие методики, чтобы создавать условия для формирования социального опыта личности и помочь воспитанникам обрести социальный опыт, который бы обеспечил их комфортное актуальное самочувствие и успешность в социуме. Одним из важнейших педагогических средств, способных формировать и развивать социальный опыт личности старшеклассника, является туристическая деятельность, организованная в педагогическом процессе.

Цель настоящей статьи – представить содержательно структуру социального опыта личности старшеклассника, сформулировать критерии и показатели его сформированности в ходе исследования туристической деятельности как

средства формирования социального опыта личности. В связи с тем, что разработки данного исследования носят определенный общепедагогический характер и могут быть применимы к другим видам деятельности школьников, мы представляем проблему, заявленную в названии статьи, безотносительно подробного рассмотрения сущности самой туристической деятельности старшеклассников.

В социальной педагогике под общим социальным опытом понимают тот багаж, который люди накопили в совместной деятельности, предпринимаемой для удовлетворения их групповых и индивидуальных интересов и потребностей; и то, что зафиксировалось в их знаниях, принципах, нормах поведения, моральных предписаниях, традициях, обычаях, представлениях о должном. Социальный же опыт отдельного человека ученые представляют как личный опыт его участия в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, который накладывает отпечаток на понимание жизни и отношение к различным ее проявлениям, определяет содержание установок и знаний индивида, уровень развития его умений и навыков [2]. По мере обретения социального опыта как у отдельного человека, так и у общности в целом, по мнению ученых, происходит процесс постоянной стихийной отбраковки неприемлемых форм (технологий и результатов) действий, поступков, коммуникативных актов, применяемых при этом средств, идейных и ценностных оснований [3].

Социальный опыт школьника как растущего человека в различных исследованиях представлен и как продукт личного творческого развития, и как результат воспитательного процесса, который зависит от воздействия общества, педагогической среды и от умения ор-

ганизовать самого себя. Это – процесс и результат усвоения общественных норм, установок, образцов поведения, связанных с жизнью и отношениями людей в обществе. Одной из важнейших задач воспитательного процесса, по мнению А.В. Мудрика, является нахождение способа поддержания равновесия между пространством реальной социальной жизни и жизненным опытом ребенка [4]. Так, в определении сущности социального опыта личности ученые исходят из структурных и содержательных составляющих социального опыта общества, т.е. социальный опыт личности определяется в некотором смысле по аналогии с социальным опытом общества, что вполне правомерно с точки зрения содержания социального опыта как результата воспитания и обучения.

В данном исследовании мы понимаем под социальным опытом личности совокупность социальных ценностей, установок и действий человека, которые складываются и проявляются в соответствии с социальными потребностями личности в ходе взаимодействия с другими людьми, с окружающим миром в различных сферах жизнедеятельности. Социальные ценности, установки и действия старшеклассника обуславливают его качества и отношения, проявляемые в социальном взаимодействии.

В определении сущности социального опыта личности мы исходим: а) из структурных составляющих личности и деятельности, поскольку ведущим условием и механизмом становления социального опыта представляется значимая для школьника деятельность (Г.С. Батищев, Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев и др.), которая осуществляется в процессе активного взаимодействия личности и среды социума (К.А. Абульханова-Славская, Я.Л. Колминский, Л.И. Новикова и др.); б) из

понимания тех основных структурных составляющих личности, которые проявляются в деятельности; в) из понимания педагогической проблемы формирования социального опыта, что предполагает представление его содержания не столько как результата, сколько как механизмов становления этого опыта; г) из необходимости дальнейшей разработки данной проблемы.

Рассмотрим содержательно основные компоненты социального опыта личности старшеклассника с позиций понимания сущности социального опыта личности школьника, исходя из структурных составляющих личности и деятельности.

Известно, что в педагогических исследованиях, где изучается процесс формирования личностных качеств, ценностных установок личности, нравственного опыта поведения, творческих способностей, компетентностей и др., ученые, как правило, выделяют компоненты: когнитивный, или информационно-познавательный, мотивационно-деятельностный, или эмоционально-деятельностный, поведенческий, или поведенческо-деятельностный, результативно-оценочный, или оценочно-рефлексивный. Эти компоненты с необходимыми акцентами в их содержании авторы педагогических исследований выделяют, на наш взгляд, вполне правомерно: а) в зависимости от задач, содержания и логики самого исследования; б) согласно сущности механизмов воспитания, и прежде всего интериоризации ценностей, логике деятельностного и отношенческого подходов в педагогическом процессе, логике и структуре педагогической системы, в которой осуществляется педагогический процесс; в) как теоретически обоснованные в педагогическом познании; г) как экспериментально проверенные и

подтвержденные в практике педагогических исследований.

Опираясь на методологию и практику педагогического познания, мы выделяем в формировании социального опыта личности старшеклассника (в условиях туристической деятельности) следующие компоненты: информационно-познавательный, мотивационно-ценностный, поведенческо-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Наш подход к выделению данных компонентов в социальном опыте личности обуславливается рядом факторов:

- спецификой содержания социального опыта личности (а оно включает в себя: знания о социальном опыте и его составляющих; установки и мотивы к социальным действиям; сами социальные действия, совершаемые при проявлении определенного поведения; рефлексивную деятельность с целью оценки социальных действий или других составляющих социального опыта личности);
- механизмами усвоения социального опыта, в основе которых ведущая роль принадлежит интериоризации ценностей и которые предполагают наличие знаний о социальном опыте, способах социальных действий, социальных установках к подобным действиям и мотивации, рефлексивные умения;
- логикой деятельности, в которой взаимосвязаны знания, умения, установки, мотивы, действия, оценка всех этих элементов, проявленных в деятельности.

Обратимся к изложению содержания компонентов социального опыта личности старшеклассника, что необходимо для исследования его сформированности в педагогических условиях и их эффективности.

Информационно-познавательный компонент социального опыта содержит воспринятую и усвоенную школьником социальную информацию: о социальном опыте общества и отдельной личности, о социальных ценностях, о сущности социальной деятельности, о социальных установках и действиях, – которую он проявляет на уровне знаний, умений, навыков.

Благодаря социальным знаниям старшеклассника формируется социальная картина мира, в которой определяется социальная направленность его действий, их цель, приобретаются знания, умения, навыки, необходимые в социальной жизни, с которыми связано стремление к налаживанию отношений со сверстниками, с другими людьми, формирование чувства ответственности, ориентации на социальные и моральные ценности. Все эти элементы, сформированные в информационно-познавательном компоненте, позволяют старшекласснику быть самостоятельным в социальном взаимодействии и мотивируют его быть социально активным. Данный компонент выполняет когнитивную и мировоззренческую функцию в социальной жизни старшеклассника: он имеет знания, умения и навыки, способствующие осознанию связей и отношений в окружающем мире и формирующие целостную картину мира; желание учиться и развиваться, чтобы жить в социуме; умение самостоятельно принимать решение в нестандартных или новых для него ситуациях, связанных с деятельностью других людей; коммуникативные умения, необходимые в социальной жизни; способность к творческой, исследовательской деятельности; владеет нормами общественного поведения.

И.С. Кон считает одним из критериев эффективности образования умение

личности «самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых заведомо не было и не могло быть в жизни родительского поколения» [5]. По мнению ученого, одной из важнейших характеристик информационно-познавательного компонента социального опыта школьника является умение применять полученные знания не только в обычных (типичных, привычных), но и в нестандартных социальных ситуациях, а также проявлять способность к исследовательской, творческой деятельности в социальной жизни.

Критериями сформированности информационно-познавательного компонента социального опыта старшеклассника являются знание и понимание социальных смыслов, целей и задач социальных действий; социальных ценностей; социальных умений как усвоенных способов действий; способов поведения в социальных ситуациях. Показатели: старшеклассник называет (формулирует) социальную проблему в общем деле; называет цель или задачи социально значимого действия; называет и раскрывает социальные качества человека, проявляемые в конкретной социальной ситуации; перечисляет ценности социальной жизни и объясняет их суть; раскрывает значение социального опыта для себя, для общества.

Под *мотивационно-ценностным компонентом социального опыта личности старшеклассника* нами понимается формирование, принятие и усвоение социальных норм и культурных ценностей и, как содержательный результат, – усвоенные социальные нормы и культурные ценности, сформированная мотивация к участию в различных социальных действиях и отношениях. Этот компонент социального опыта старшеклассника предполагает, с одной стороны, выражение отношения к обществу,

другому человеку, совместному труду, к самому себе, а с другой – преобразование знаний об этих отношениях в личные убеждения и ценности. Очень важным представляется формирование у школьников уважительного отношения к другим людям, так как отсутствие приемлемых способов разрешения конфликтных ситуаций приводит к конфронтации между людьми. Нравственное и толерантное отношение к другим людям выступает важной социальной характеристикой личности, которая указывает на наличие определенного социального опыта личности школьника.

На основе усвоенных норм и ценностей поведения осуществляется переход к использованию более сложных механизмов регуляции собственного поведения. В старшем школьном возрасте этот процесс происходит интенсивнее, что связано с его особенностями, в частности с поиском смыслов жизненных явлений, познанием самого себя, с личностным и гражданским самоопределением.

Одной из самых главных характеристик мотивационно-ценностного компонента социального опыта личности старшеклассника является социальная ответственность, которая проявляется в социально оправданном поведении и находит отражение в различных жизненных ситуациях. Другим значимым признаком данного компонента социального опыта личности можно считать гражданскую ответственность. И.А. Персиянов отмечает, что у современных школьников снижена ценностная значимость таких понятий, как «Родина», «Россия», «патриотизм», подтверждая это проведенными исследованиями [6]. Мы считаем, что для старшеклассников необходима специально организованная воспитательная среда или реально существующая социальная

среда, которая используется (согласно средовому подходу в педагогическом процессе) в педагогических целях и позволяет старшеклассникам проявлять и гражданственность, и патриотизм в виде социальной активности.

Критерии сформированности мотивационно-ценностного компонента социального опыта старшеклассника: мотивы к участию в социальной жизни согласно своим социальным потребностям и социальные ценности, на которые он ориентируется в реальной социальной ситуации. Показатели: старшеклассник проявляет желание выполнить поручение в социально значимом деле; предлагает свой вариант социального действия исходя из социальных ценностей, на которые он ориентируется; проявляет позитивное отношение к социальным ценностям как значимым для себя; проявляет свою приверженность социальным ценностям в социальной ситуации.

Поведенческо-деятельностный компонент социального опыта личности старшеклассника связан с самореализацией в сообществе и обществе, которая включает в себя сформированную мотивацию к участию в различных социальных отношениях, активную созидательную позицию у старшеклассников (уверенность в своих силах, склонность к творческому поиску, реально проявляемое стремление к решению социально значимых целей); участие в решении реальной социальной проблемы в социальной ситуации: ситуации понимания, ситуации общения, ситуации поступка (классификация Н.М. Борытко и др.), ситуации выбора; проявление поведения в социальной деятельности и социальных отношениях; способность к социальному самоопределению.

По мнению Э. Фромма, стремление личности к участию в различных социальных отношениях происходит под

влиянием основных социальных потребностей. Под социальными потребностями Э. Фромм имеет в виду потребность в общении, в ощущении глубоких семейных корней, стремление к уподоблению, познанию и освоению бытия [7]. Такие потребности связаны с межличностным взаимодействием, общением, активностью, открытостью, стремлением человека позитивно воспринимать окружающий мир. Навыки социального общения помогают старшекласснику в любой сфере деятельности урегулировать межличностные конфликты. Доброжелательность в общении, ориентация на сотрудничество позволяют старшекласснику быть активным в обществе. Старшеклассник становится активной личностью – работоспособной, инициативной, целеустремленной.

Мы согласны с позицией Л.П. Буровой в том, человек, с одной стороны, принимает нормы общества, приспосабливается к существующим условиям, с другой – творчески их преобразует, из чего складывается активность личности, ее индивидуальность, поэтому важным является умение личности ставить реальные цели, планировать деятельность по их достижению [8]. Мотивация к деятельности в различных социальных отношениях напрямую связана с основными социальными потребностями личности, согласно которым старшеклассник включается в социальную жизнь, воспринимает и развивает свой социальный опыт, социально активен в школьном сообществе и обществе. Успешность в социальной жизни личности во многом зависит от социальных умений, сформированных личностных характеристик и активного опыта социальных взаимодействий.

Критериями сформированности поведенческо-деятельностного компонента социального опыта личности высту-

пают, на наш взгляд, умения социальных действий и умения социально значимого поведения в реальной социальной ситуации. Показатели: старшеклассник умеет ставить социально значимую цель; проявляет инициативность в социальной ситуации; умеет выбрать и применить вариант социального действия; проявляет социальную ответственность во взаимодействии с субъектами социальной ситуации.

Рефлексивно-оценочный компонент социального опыта личности старшеклассника основан на формировании рефлексивных умений и готовности старшеклассников к рефлексии социальной жизни и своего участия в ней. Воспитательная деятельность направлена не только на формирование у старшеклассников определенных умений и навыков, и на активизацию внутренних, психологических процессов – выработку личностного отношения к получаемой информации извне, личностной позиции в социальной ситуации, в социальном общении и отношениях. Это нужно для того, чтобы старшеклассник смог не только воспринимать получаемую информацию, но и осознавать ее, критически анализировать и пытаться усовершенствовать (С.Л. Рубинштейн).

Такую внутреннюю деятельность, которая позволяет «отличать себя как деятеля от процесса и продуктов своей деятельности», И.С. Кон считает «одной из главных человеческих особенностей». А способность субъекта встать в позицию наблюдателя и управляющего по отношению к самому себе, своим действиям и мыслям предполагает также способность становиться в позицию исследователя по отношению к другому «действующему лицу», с которым данный субъект взаимодействует [9].

Исследование социального опыта личности старшеклассника показывает

и подтверждает, что рефлексия помогает старшеклассникам сформулировать результаты собственной социальной деятельности, социальных отношений, определить цели и задачи своего участия в решении социальной проблемы, скорректировать свою позицию как социальную в отношениях с другими, осознанно совершать действия в социальных ситуациях. Рефлексия выступает не только источником формирования внутреннего опыта старшеклассника, способом самопознания и необходимым инструментом общения, но и механизмом самоопределения, самосовершенствования и самоактуализации, проявляющимся в способности старшеклассника занимать вдумчивую позицию по отношению к себе, к исполняемой роли и деятельности, в адекватном выборе своего будущего [10].

Итогом работы по формированию рефлексии у старшеклассников (а значит, и дальнейшему обогащению социального опыта) выступает активизация у старшеклассников социальной мотивации, что обеспечивает осознанное накопление социального опыта, формирование готовности к социальному становлению. Рефлексия старшеклассника в процессе становления его социального опыта является сложным образованием, включающим ряд моментов: положительная оценка себя, наличие социальных знаний, умений, навыков, определенного социального опыта, жизненных целей, социально значимых нравственных ориентиров.

Критериями сформированности рефлексивно-оценочного компонента мы считаем владение умениями анализировать и оценивать социальные действия и поведение. Показатели: старшеклассник осмысливает как социально значимые действия и качества личности в конкретной социальной ситуации; зна-

чимось и важность социальной инициативы; социальную ценность активности личности; результаты своих действий в социальной ситуации.

Итак, основные компоненты социального опыта старшеклассника: информационно-познавательный, мотивационно-ценностный, поведенческо-деятельностный, оценочно-рефлексивный – позволяют изучать сформированность социального опыта личности старшеклассника, поскольку: а) их содержание взаимосвязано, взаимообусловлено, взаимодополняемо и проявляется в социальных установках, действиях, качествах, отношениях старшеклассника как составляющих данного опыта; б) наличие их содержания определяется критериями и показателями, которые разрабатывает и обосновывает автор педагогического исследования и использует в экспериментальной части своего исследования, направленного на формирование социального опыта личности старшеклассника в условиях туристической деятельности.

Библиография

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>.
2. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие. М., 2002. С. 284–285.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978. С. 116.
4. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. М., 2001. С. 161.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Мысль, 1988. С. 13.
6. Персиянов И.А. Социальное развитие школьников в процессе обучения. СПб., 2000. С. 219.
7. Фромм Э. Душа человека. М., 1992. С. 430.
8. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М., 1978. С. 216.
9. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самопознание. М., 1984. С. 192, 197.
10. Розин В.М. Рефлексия в структуре сознания личности // Проблемы рефлексии: сб. статей АН СССР, Сибирское отделение. Новосибирск, 1987. С. 93.

Bibliography

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" № 273. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>. (rus)
2. *Mardahaev, L.V.*, 2002. Dictionary of social pedagogy: manual. Moscow: 284–285. (rus)
3. *Bobneva, M.I.*, 1978. Social norms and regulation of behavior. Moscow: 116. (rus)
4. *Mudrik, A.V.*, 2001. Communication in the process of education: manual. Moscow: 161. (rus)
5. *Kon, I.S.*, 1988. Child and Society. Moscow: 13. (rus)
6. *Persyanov, I.A.*, 2000. Social development of pupils in the learning process. St. Petersburg: 219. (rus)
7. *Fromm, E.* 1992. The Human Soul. Moscow: 430. (rus)
8. *Bueva, L.P.*, 1978. Man: activity and interaction. Moscow: 216. (rus)
9. *Kon, I.S.*, 1984. Finding yourself: personality and her self. Moscow: 192, 197. (rus)
10. *Rozin, V.M.*, 1987. Reflection in the structure of the individual's consciousness. In: Problems reflection: collection of papers of USSR Academy of Sciences, Siberian Branch. Novosibirsk: 93. (rus)

© Опарина Е.А., 2014

УДК 378:37.013.2

Педагогическое сопровождение развития студентов высшего образования педагогической направленности

Саяпина Н.Н.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, развитие личности.

Возрастающая потребность общества в формировании личности, не только готовой жить в быстро меняющихся сегодня социальных и экономических условиях, но и способной изменять к лучшему реальную окружающую педагогическую действительность, приводит к усилению внимания к профессиональной подготовке. Поиск путей ее эффективного функционирования в рамках существующей системы профессионального образования будущих учителей приводит к выделению индивидуальных образовательных траекторий, реализация которых возможна при условии организации в ней педагогического сопровождения развития студентов.

Потребности общества в учителе высокого уровня развития и отсутствие в педагогическом процессе образовательного учреждения педагогического сопровождения, становящегося самостоятельным феноменом и обеспечивающего требуемые результаты развития, а также наметившиеся позитивные тенденции в системе подготовки будущих учителей позволяют выдвинуть как актуальную проблему педагогического сопровождения развития студентов профессионального образования.

Обращение к сопровождению как специфическому виду деятельности человека, предполагающему в следовании находится рядом с кем- или чем-либо и

оказывать необходимую помощь, имеет многовековую продолжительность, определившую сегодня существование многообразных исторически сложившихся его видов: социальное, психологическое, медицинское, техническое и др.

В истории педагогики также можно отметить существование педагогического сопровождения в виде единичных образцов действий педагогов. Так, возникшее около девяти веков назад и получившее распространение в университетах Европы и Америки тьюторское сопровождение непродолжительное время имело место в лицее Цесаревича Николая. Педагогическое сопровождение педагогами в дореволюционных гимназиях и лицеях можно было наблюдать в виде оказания помощи ученикам в преодолении трудностей в обучении. Советский период характеризуется сопровождением как деятельностью педагогов в помощи отстающим в учебе или педагогически запущенным, а также одаренным детям.

Ориентация общества в 1990-х гг. на гуманизацию, а соответственно, и педагогического процесса в отечественном образовании, дает толчок развитию такого феномена, как педагогическое сопровождение, которое продолжает наиболее интенсивно разрабатываться и в современной педагогической науке. Проблема педагогического сопровождения оказалась настолько многоаспект-

ной и масштабной, что в конце XX в. появилось достаточно много освещающих ее работ [1–3].

Усилия ученых и практиков, работающих над разрешением данной проблемы, инициируют институциональное закрепление педагогического сопровождения в образовательном процессе, на федеральном уровне принимается «Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» (Постановление Правительства РФ от 31 июля 1998 г. № 867). То есть система педагогического сопровождения в общеобразовательных учреждениях переходит от стихийного этапа своего существования к более структурированному и качественному этапу: формируются школьные, районные, городские службы сопровождения, упорядочивается их работа, расширяются возможности и полномочия по решению проблем, накапливается опыт взаимодействия специалистов из различных областей знаний. При этом необходимо обратить внимание на то, что не менее актуальной и важной работа таких служб является в образовательных учреждениях системы профессионального образования.

В начале XXI в. педагогическое сопровождение, выкристаллизовавшееся из сопровождения в целом, приобретает самостоятельный статус, а само понятие исследуется в новом содержательном контексте, в котором можно наблюдать два основных направления. Первое направление связано с изучением новых видов педагогического сопровождения: личностно ориентированное (Ю.И. Васекин), тьюторское сопровождение (Е.П. Игнатьева), медиативное сопровождение (Е.С. Игнатова), индивидуальное и организационное (Д.С. Занин) и др.

Второе направление констатирует исследование педагогического сопро-

вождения в приложении к определенной области: педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта (К.С. Кузнецова), становления здорового образа жизни (А.Г. Носов), самоопределения (М.И. Губанова) и др.

В то же время, как отмечают Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, «педагогическое сопровождение становится, во-первых, органической частью учебно-воспитательного процесса, во-вторых, одним из ведущих принципов его организации и, в-третьих, важнейшим видом и направлением педагогической деятельности» [4].

Итак, анализ психолого-педагогической литературы и состояния практики позволяет констатировать, что педагогическое сообщество стоит на пороге нового периода в развитии представлений о педагогическом сопровождении. Происходящие изменения в теории педагогического знания влекут за собой уточнение сущности самого понятия «педагогическое сопровождение».

Прежде всего, отметим, что в словаре С.И. Ожегова сопровождение означает «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [5] и на междисциплинарном уровне рассматривается многими исследователями, а именно:

- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого (Н.Л. Конавалова) [6];
- как система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирования субъект-субъектных отношений (Т.М. Чурекова) [7];

- как движение вместе с ребенком, рядом, а иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям и потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом ориентироваться в окружающем мире, чутко прислушиваться к себе. При этом он не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит помощи, помогает ему вернуться на его собственный путь (М.Р. Битянова) [8].
- созидательная деятельность педагога, разворачивающаяся в двух взаимосвязанных процессах: созидание себя и побуждение к этому студентов (В.А. Шишкина);
- пролонгированная педагогическая поддержка (П.А. Эльканова);
- один из механизмов педагогического взаимодействия (М.В. Шакурова);
- особый метод педагогического взаимодействия (А.Г. Носов);
- тип педагогической деятельности, в результате которой педагогическое сопровождение осуществляется как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно реагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта (Е.А. Александрова).

Тогда вслед за учеными Л.В. Байбородовой, М.Р. Битяновой, Н.Л. Коноваловой и др. мы будем определять сопровождение как систему профессиональной деятельности, направленную на оказание своевременной помощи нуждающимся, которое может быть близким по смыслу понятию содействия, совместного продвижения, помощи одного человека другому в преодолении трудностей.

Перейдем к рассмотрению понятия «педагогическое сопровождение» и представим его понимание в виде существующих в психолого-педагогической литературе различных точек зрения авторов:

- системный инструментарий педагогической деятельности (И.Э. Куликовская);
- процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала (А.Л. Уманский);
- процесс создания оптимальных условий развития и проявления способностей и нейтрализации (либо коррекции) факторов, негативно влияющих на их реализацию (В.А. Лазарев);
- имеет деятельностьную природу, предполагает проявление активности и влияния на сопровождаемое явление;
- носит управленческий характер, связано с некой заданной оптимальной

Анализ даже небольшого массива определений педагогического сопровождения позволяет отметить существенные различия в его осмыслении и утверждать, что в педагогике еще не сформировалось общепризнанное и однозначное его понимание. Это, в свою очередь, приводит к множеству синонимичных между собой понятий и взаимозамещению его другими терминами.

С целью закрепления за педагогическим сопровождением своего места в понятийно-категориальной системе современной педагогики Е.В. Яковлевыми и Н.О. Яковлевой выделены следующие его основные характеристики [9]:

- траекторией, в соответствии с которой обеспечивает развертывание сопровождаемого явления;
- имеет индивидуальный характер, обладает содержательной адресностью, соответствующей сложившимся условиям и особенностям сопровождаемого процесса;
 - функционирует в специально созданной среде, задающей оптимальные условия для существования сопровождаемого явления;
 - непрерывно при реализации, имеет начало и конец;
 - опирается на результаты мониторинговой диагностики, которые детерминируют наполнение действий педагога по сопровождению.

С учетом изложенного выше в качестве базового выберем такое определение педагогического сопровождения, которое не включает понятия «помощь» или «поддержка» и имеет некую автономность.

Педагогическое сопровождение – это педагогически целесообразная система мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающая снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания.

Рассмотрение педагогического сопровождения как самостоятельного педагогического феномена требует формулирования ключевых позиций, отражающих отличие от близких по смыслу понятий – «педагогическая помощь», «педагогическая поддержка» – на основе анализа их определений. Педагогическая поддержка авторами Е.А. Александровой, Н.Б. Крыловой, И.С. Якиманской и др. рассматривается как оказание педагогом помощи обучающимся, в том числе и индивидуально, предполагающей тесную взаимосвязь всех видов педагогической деятельности. По их мнению, педагогическая

поддержка – это: проведение педагогом различных мероприятий (И.С. Якиманская); особая технология образования, которая должна быть отличной от традиционных методов обучения и воспитания (Н.Б. Крылова); процесс создания педагогом первичных и вторичных условий, способствующих осуществлению сознательного и самостоятельного выбора ребенком поведения и действия в различных учебных и жизненных ситуациях, не вступающего в противоречие с его личностно значимыми ценностями и культурными традициями (Е.А. Александрова) [10].

Таким образом, сравнение обозначенных понятий позволяет говорить о том, что педагогическая помощь и поддержка прежде всего связаны с преодолением конкретных проблем обучающегося и реализуются педагогами в проблемной ситуации, в то время как педагогическое сопровождение предполагает непрерывную, заранее планируемую деятельность, направленную на предотвращение трудностей. Добавим к выводу результаты сравнительного анализа авторов Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой. Итак, педагогическое сопровождение [11]:

- имеет продолжительный и непрерывный характер, в отличие от помощи и поддержки, представляющих собой разовые акции;
- всегда «привязано» к определенному процессу, дополняет и сопутствует ему, в то время как помощь и поддержка – временные воздействия, обеспечивающие краткие связи с данным процессом;
- требует непосредственного взаимодействия и контакта педагога с воспитанником, тогда как помощь и поддержка могут осуществляться «на расстоянии»;
- состоит в осуществлении конкретных действий со стороны педагога,

в то время как помощь и поддержка могут иметь рекомендательно-абстрактный характер, предполагающий реализацию предлагаемых процедур самим воспитанником;

- строится на результатах диагностики и требует проектирования предпринимаемых действий, в отличие от помощи и поддержки, которые имеют оперативный характер и могут осуществляться исходя из интуиции и опыта педагога;
- является более масштабным педагогическим явлением, которое в свой состав может включать и помощь, и поддержку.

Обращение к изучению педагогического сопровождения как педагогического феномена требует определения рамок его применения в педагогической действительности, обеспечивающего достижение поставленных в ней целей. Поскольку предметом изучения педагогики выступает педагогический процесс, то и педагогическое сопровождение должно быть ориентировано на компоненты педагогического процесса. При выполнении своих профессиональных функций педагог должен сопровождать не саму личность, а те значимые для ее развития процессы, которые необходимо контролировать и поддерживать. Это означает, что педагогическое сопровождение можно применять к педагогическим явлениям, имеющим процессную природу, но не к самим субъектам образовательного процесса. Согласно нашему исследованию, в роли педагогического явления, к которому может быть применено педагогическое сопровождение, выступает процесс развития личности студентов профессионального образования.

Итак, *педагогическое сопровождение развития студентов профессионального образования* – это системно-

ориентированная совместная деятельность участников педагогического процесса, обеспечивающая целостный и системный процесс анализа, планирования, консультирования, мониторинга и коррекции личностного развития студентов согласно оптимальной индивидуальной траектории развития каждого из них и вариативного использования совокупности педагогических тактик: опеки, заботы, защиты, наставничества, партнерства, помощи, поддержки, совместно сопровождения.

Библиография

1. *Александрова Е.А.* Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, № 2. С. 41–44.
2. *Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. 1995. № 3. С. 58–63.
3. *Горшенина Я.Л.* Педагогическое сопровождение как условие развития коммуникативной компетентности будущего учителя в вузе // Социальные коммуникации и социальные науки в Сибирском регионе. Омск, 2006. С. 54–59.
4. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 74–83.
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 1990.
6. *Коновалова Н.Л.* Профилактика дизадаптогенеза личности детей с ограниченными возможностями здоровья. СПб., 2009.
7. *Чурекова Т.М.* Методы формирования готовности студентов к самоконтролю в процессе обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 1. С. 105–108.
8. *Битянова М.Р.* Социальная психология. СПб., 2010.
9. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Указ. соч.
10. *Александрова Е.А.* Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуально-образовательного процесса. URL: http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html.
11. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Указ. соч.

Bibliography

1. *Aleksandrova, E.A.*, 2012. Formation of the world picture of the child and his pedagogical

- support. Bulletin of Saratov University. Ser. Akmeology of Education. Developmental Psychology, 1 (2): 41–44. (rus)
2. *Gazman, O.S.*, 1995. Educational support for children in education as an innovative problem. New value of education: ten concepts and essays, 3: 58–63. (rus)
 3. *Gorshenina, Ya.L.*, 2006. Pedagogical support as a condition for the development of communicative competence of the future teacher in high school. In: Social communication and social sciences in the Siberian region (pp. 54–59). Omsk. (rus)
 4. *Yakovlev, E.V.* and *N.O. Yakovleva*, 2010. Support as a pedagogical phenomenon. Contemporary Higher Education: Innovative Aspects, 4: 74–83. (rus)
 5. *Ozhegov, S.I.*, 1990. Russian dictionary. Moscow. (rus)
 6. *Konvalova, N.L.*, 2009. Prevention of personality disadaptation of children with disabilities. St. Petersburg. (rus)
 7. *Churekova, T.M.*, 2011. Methods of formation of readiness of students to self-control in the learning process. Bulletin of Kemerovo State University, 1: 105–108. (rus)
 8. *Bityanova, M.R.*, 201. Social psychology. St. Petersburg. (rus)
 9. *Yakovlev, E.V.* and *N.O. Yakovleva*. Op. cit.
 10. *Aleksandrova, E.A.* Types of pedagogical support and maintenance of individual education. URL: http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html. (rus)
 11. *Yakovlev, E.V.* and *N.O. Yakovleva*. Op. cit.

Аннотации

Аганов И.М.
РЕАЛИЗАЦИЯ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ВУЗА

В статье автором рассмотрены вопросы реализации компетентностного подхода и профессиональной компетентности преподавателя в учебном процессе вуза. Руководствуясь основополагающими принципами компетентностно-ориентированного образования, преподаватель должен уметь организовать образовательный процесс с использованием современных образовательных технологий в рамках отдельной учебной дисциплины так, чтобы обеспечить индивидуализацию процесса обучения; осуществлять мониторинг учебных достижений обучающихся; способствовать развитию у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта.

Александрова Е.А., Богачева Е.А.
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ЗАПРОС
НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ
КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Развитие образовательной системы сегодня невозможно без учета социокультурных запросов, к каковым относится запрос обучающихся на создание условий для повышения качества их жизни. В статье показано, что категорию «качество жизни обучающихся» как духовно-нравственную в связи с этим сегодня необходимо рассматривать в педагогическом контексте, обеспечивая процесс ее оптимизации. Также доказывается, что качество жизни растущего человека становится одним из критериев эффективности деятельности образовательной организации.

Abstracts

Aganov I.M.
EMBEDDING
OF COMPETENCE-BASED APPROACH
IN THE UNIVERSITY

Key words: competence approach, professional competence, competence-oriented education, pedagogical design, the basic principles of modular structuring, qualitative software.

In the article the author considers the issues of implementation of competence-based approach and professional competence in the educational process of the University. Guided by fundamental principles of competence-oriented education, the teacher must be able to organize the educational process with the use of modern educational technologies within a single academic discipline to provide the personalization of the learning process; to monitor the academic achievements of students; to promote the development of students' ability to independently solve problems in various fields and activities based on the use of social experience.

Alexandrova E.A., Bogacheva E.A.
SOCIOCULTURAL REQUEST
FOR PEDAGOGICAL
PROVIDING OF OPTIMIZATION
OF THE QUALITY
OF LIFE OF SUBJECTS
OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Key words: sociocultural inquiry, the quality of life, educational system, pedagogical providing, optimization.

The development of educational system is impossible today without sociocultural inquiries to what the inquiry of the conditions which were trained for creation for improvement of quality of their life concerns. In this article is shown that the category "the quality of life" of being trained is necessary to consider in a pedagogical context as spiritual and moral, providing process of its optimization. Also it is proved that quality of life of the growing person becomes one of criteria of efficiency of activity of the educational organization.

Арсеньева М.В., Баряева Л.Б.
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕПРОДУКТИВНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ

Рассматриваются научно-теоретические подходы к проблеме изучения особенностей репродуктивной и творческой деятельности детей с общим недоразвитием речи. Выявлены особенности рецептивно-репродуктивного и реконструктивного видов деятельности по овладению связной речью у детей с общим недоразвитием речи. Рассматриваются научно-теоретические подходы к проблеме развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы. Определены основные направления развития связной речи у детей с нарушениями речи. Представленные направления коррекционно-развивающей работы по развитию речи детей включают: развитие психофизиологических предпосылок овладения связной речью, развитие лингвистических предпосылок овладения связной речью, развитие репродуктивной деятельности, развитие творческой деятельности на материале детской художественной литературы.

Бюндюгова Т.В.
РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТА

В статье анализируются процессы и механизмы личностного роста в профессиональной деятельности как совокупность внутренних ресурсов, которые определяют конкурентоспособность специалиста. Описаны критерии личностного роста. Статья содержит информацию об условиях развития конкурентоспособности специалиста: субъектность, самоорганизация. Субъектность развивается на основании богато-

Arseneva M.V., Bariaeva L.B.
CORRECTIONAL TECHNOLOGY
OF DEVELOPING REPRODUCTIVE
AND CREATIVE ACTIVITY
OF PRESCHOOL CHILDREN
IN THE PROCESS OF STUDYING
THE WORKS OF CHILDREN'S
LITERATURE

Key words: text, strong speech disorder, creative activity, reproductive activity, verbal creativity, connected speech, literature work.

Scientific and theoretical approaches to the problem of studying the features of reproductive and creative activity of children preschool age with strong speech disorders are concerned. The methods of studying the peculiarities of connected speech in the process of reading literature works are suggested. The features of receptive-reproductive and reconstructive activities of mastering coherent speech of children with strong speech disorders are founded. Founded directions for the development of coherent speech of children with speech disorders. In the article are shown scientifically-theoretical approaches to the problem of developing coherent speech of children preschool age with speech disorders during reading fiction. Educational work is conducted in the following directions: development of psychophysiological functions, development of linguistic operations, development of reproductive activity, development of creative activity in the process of studying the works of children's literature.

Byundyugova T.V.
REALIZATION OF PERSONAL
AND PROFESSIONAL
POTENTIAL AS A FACTOR
OF DEVELOPING SPECIALIST'S
COMPETITIVENESS

Key words: personal growing, professional activity, personal and professional competitiveness.

Article contains information on conditions of development of expert's competitiveness: subjectivity, self-organization. Subjectivity develops on the basis of a rich inner world: developing an inner world, the person develops himself as the activeness source capable to fulfill changes of world around and himself. Self-organization opens possibility of a personal perfection and psychological resources. Results of ex-

го внутреннего мира: развивая внутренний мир, человек развивает себя как источник активности, способный осуществлять изменения окружающего мира и самого себя. Самоорганизация открывает возможность совершенствования личностно-психологических ресурсов. Результаты выраженности данных условий воплощаются в личностно-профессиональном потенциале, который, в свою очередь, является платформой для развития личностно-профессиональной конкуренции. Также в работе предложена схема развития конкурентоспособности, представлена точка зрения на соотношение понятий личностного роста, конкурентоспособности, личностно-профессионального потенциала. В реализации личностно-профессионального потенциала есть критические и стабильные периоды развития. Предложен психодиагностический модуль оценки профессиональной конкурентоспособности на основе описания степени развития личностно-профессионального потенциала, в котором определены шесть базовых компонентов: мотивационный; ценностный; личностный; социальный; волевой; эмоциональный; интеллектуальный. Использование данных методик позволяет определить степень конкурентоспособности в профессиональной деятельности.

Вечканова И.Г., Миккоева Н.В.
РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются вопросы применения развивающих игр в коррекционной работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с основными требованиями и принципами ФГОС ДО. Обоснована актуальность разработки развивающих игр, направленных на формирование познавательного интереса и языковой интуиции у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена модель целостного комплекса на основе развивающих игр, способствующего решению конкретных коррекционно-педагогических задач и интеграции логопедической работы с образовательными областями познавательно-речевой направленности.

pressiveness of these conditions manifest in the personal and professional potential as a platform for development of the personal and professional competition. Also in work the scheme of development of competitiveness is offered, and the point of view on a ratio of personal growth concepts, competitiveness, personal and professional potential is presented. There are critical and stable periods of development in realization of personal and professional potential. In work – professional competitiveness the psychodiagnostic module of its assessment on the basis of the description of extent of development of personal and professional potential in which 6 basic components are defined is offered: the motivational; the valuable; the personal; the social; the strong-willed; the emotional; the intellectual. Use of these techniques allows to define competitiveness degree in professional activity.

Vechkanova I.G., Mikkoeva N.V.
EDUCATIONAL GAMES IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Key words: educational games, preschool children with disabilities, correctional work, general underdevelopment of speech, cognitive interest, linguistic intuition.

The article discusses the use of educational games in correctional work with preschool children with disabilities in accordance with the basic requirements and principles of the federal educational standard of preschool education. The actuality of elaboration (working out) the educational games, which are directed at the formation of cognitive interest and linguistic intuition of preschool children with general speech defect, was substantiated. The model of integral complex, based on educational games, which promotes in solutions of specific correctional-educational tasks and in integration of speech therapy with education based on cognitive and speech directions was represented.

Ивченко М.В.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД» С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме реализации компетентностного подхода в системе высшего образования. Обосновывается необходимость обновления содержания образования в современном обществе. Рассматривается формирование и развитие компетенций студентов в рамках дисциплины «Машинный перевод». Описанная в статье рейтинговая система оценки дает возможность проследить индивидуальный прогресс студента, качество усвоенного материала и дает возможность представить реальную картину овладения студентом необходимыми компетенциями. Использование компетентностного подхода в обучении позволяет студентам приобретать опыт разных видов будущей профессиональной деятельности, что создает условия для постепенной трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Илюшина С.В.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается вопрос готовности слабослышащих первоклассников к обучению в школе и овладению универсальными учебными действиями на этапе начального обучения. Описано исследование стартовых возможностей к учебной деятельности слабослышащих первоклассников. Представлен диагностический материал для определения сформированности общих способностей обучающихся первоклассников с учетом их особых образовательных потребностей. Описаны группы заданий, позволяющие оценить проверяемые умения. Отмечены задания, вызывающие при их выполнении значительные трудности

Ivchenko M.V.

THE ROLE OF DISCIPLINE "MACHINE TRANSLATION" FROM THE STANDPOINT OF THE COMPETENCY APPROACH IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Key words: competence approach, competence, rating system, module, student.

The article is devoted to the topical problem of the present-day education system: implementation of the competence approach into the system of Higher Education. The article reveals the importance of upgrading the contents and basic principles of education in Russia due to the modernization of the society. The article considers formation and development of high school graduates competences while doing the course "Machine Translation". All competences presented in the article are fully covered in all Modules of the course and effectively contribute to the planning and design of curricula. The rating system is a useful tool for evaluating the outcomes of student's individual self-learning and his level of mastering the competences. Using a competence approach to learning allows students to gain experience of different kinds of future professional activity that creates the conditions for a gradual transformation into a professional learning activities.

Ilyushina S.V.

DETERMINATION OF INITIATIVE POSSIBILITIES TO THE STUDYING PROCESS OF THE 1ST GRADE HARD-OF-HEARING PUPILS

Key words: special educational needs of the hard-of-hearing students, universal studies, initiative possibilities (readiness) of the 1st grade pupils to school.

The article deals with the readiness of the hard-of-hearing 1st grade pupils to school and the acquirement of the universal studies during the first school years. The initiative possibilities to the studying process of the hard-of-hearing 1st grade pupils are depicted. The article also disclose the diagnostic material for the formation of the general pupils' skills according to their special educational needs. There are explained the tasks groups which are made to estimate the skills, the tasks which are difficult for the hard-of-hearing pupils. The article displays the main results of the comparative analysis of the mental, communicative and regulative skills

сти у слабослышащих первоклассников. Приведены наиболее значимые результаты сравнительного анализа исследования умственных, коммуникативных и регулятивных способностей первоклассников с нарушением слуха.

Клушина Н.П., Клушина Е.А.
БИЛИНГВАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ
МАГИСТРАНТОВ

В статье рассматривается проблема формирования академической мобильности магистрантов в процессе билингвальной подготовки. Особое внимание уделяется анализу различных подходов российских и зарубежных ученых к процессу билингвальной подготовки, определению его сущности и преимуществ по сравнению с традиционной подготовкой. Обобщается новый материал по трактовке термина «академическая мобильность», в контексте данного феномена дается авторская интерпретация понятия, предлагается его структурно-содержательная характеристика. Обосновываются критерии и показатели сформированности академической мобильности, описывается процесс опытно-экспериментальной работы по формированию академической мобильности, показывается динамика уровней сформированности академической мобильности магистрантов.

Константинова Т.В., Беляков В.В.
СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАТЕЛЯ
И СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье представлены основные характеристики инновационного обучения в образовательном процессе современного вуза с опорой на организацию сотрудничества преподавателя и студентов и студентов между собой.

Авторы утверждают, что, несмотря на тенденции к обезличиванию образовательного процесса, личность преподавателя по-прежнему выступает в качестве ведущего элемента, но при этом меняется позиция препода-

of the hearing impaired 1st grade pupils.

Klushina N.P., Klushina E.A.
BILINGUAL TRAINING
IS A CONDITION
OF THE FORMATION OF MASTER'S
ACADEMIC MOBILITY

Key words: bilingualism, bilingual training, vertical and horizontal academic mobility, structure, criteria and levels of the development of academic mobility.

This paper addresses the problem of formation of academic mobility of masters in the bilingual training. Particular attention is paid to the analysis of different approaches of Russian and foreign scientists in the process of bilingual training, definition of its nature and advantages over traditional training. We generalize the new material on the interpretation of the term "academic mobility", in the context of this phenomenon is given by the author's interpretation of the concept, it is proposed for the structural and substantive characteristics. Justified criteria and indicators of formation of academic mobility, describes the process of experimental work on the formation of academic mobility and shows the development level of development of academic mobility of masters.

Konstantinova T.V., Belyakov V.V.
INTERACTION BETWEEN TEACHER
AND STUDENT IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF THE MODERN UNIVERSITY

Key words: innovative teaching, collaboration in the learning process, technology education in cooperation, self design and creative work of the students.

The article presents the main characteristics of innovative training in the educational process of modern high school building on the organization of cooperation between teacher and students and students with each other.

The authors argue that despite the trend toward depersonalization of the educational process, the personality of the teacher still serves as the lead element, but at the same time changing the position of the teacher in relation to the stu-

вателя по отношению к студенту и самому себе. Знание становится междисциплинарным, системным, синтезированным. Социальная природа обучения и развития личности студента становится наиболее значимой, в связи с чем актуализируются групповые формы обучения, совместная деятельность через многообразные формы взаимодействия.

Рассмотрены разновидности форм сотрудничества преподавателя вуза со студентами: преподаватель-фасилитатор, преподаватель-модератор, преподаватель-тьютор, преподаватель-тренер. Представлен опыт практической работы со студентами в процессе преподавания курса «Культурология».

Косолапова Ю.В., Невзоров М.Н.
СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ
МОДЕЛЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Одной из основных проблем модернизации современного образования является обновление профессиональной деятельности педагога. Эта проблема может получить свое разрешение в системе повышения квалификации. В статье рассматривается структурно-динамическая модель экспериментально-ориентированного повышения квалификации педагогов. Предложенная модель способствует обновлению профессиональной деятельности педагогов в соответствии с новыми требованиями к профессии учителя.

Лучкина Н.В., Шлык С.В.,
Гафиятуллина Г.Ш.
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК КОД КУЛЬТУРНОГО
СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются вопросы межкультурного сотрудничества и анализируется практический опыт преподавания русского языка иностранным учащимся в РостГМУ. Результатом обучения гуманитарным предметам, и прежде всего русскому языку, должно стать овладение культурным кодом страны изучаемого языка – России. Такой уровень подготов-

dent and yourself. Knowledge is interdisciplinary, systems synthesized. The social nature of learning and personal development of the student becomes the most significant, and therefore the group updated form of training, joint activities through diverse forms of interaction.

We consider the variety of forms of cooperation with the teacher of high school students: teacher-facilitator, teacher-moderator, teacher-tutor and teacher-coach. The experience of practical work is described on the process of teaching the course "Cultural Studies".

Kosolapova Yu.V., Nevzorov M.N.
STRUCTURAL-DYNAMIC MODEL
OF EXPERIMENTAL-ORIENTED
TEACHER TRAINING

Key words: updating of professional educator's work, educator's advanced training, structural-dynamic model, components of the model.

Updating of professional educator's work is one of the basic problems of modernization of the modern education. This problem can obtain a permit in the advanced training. The subject of the article is the structural and dynamic model experimentally-oriented training of teachers. The proposed model contributes to the updating of the professional activity of teachers in accordance with the new requirements to the teaching profession.

Luchkina N.V., Shlyk S.V.,
Gafiyatullina G.Sh.
RUSSIAN LANGUAGE AS A CODE
OF CULTURAL COOPERATION
IN EDUCATIONAL AREA

Key words: Russian language, cultural code, intercultural dialogue, educational area.

The article concerns the issues of intercultural cooperation and examines the practical experience of teaching Russian to foreign students of The Rostov State Medical University. Mastering the cultural code of Russia as the country of the learned language should be the result of teaching Humanities and primarily the Russian language. Such level of foreign specialists train-

ки иностранных специалистов, а также международная деятельность университета способствуют популяризации русского языка и расширению его влияния в глобальном образовательном пространстве.

Люкина А.С.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ
ИМПЛАНТАМИ И СЛУХОВЫМИ
АППАРАТАМИ**

В статье излагается содержание экспериментального изучения коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами, обучающихся в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха, по трем взаимосвязанным направлениям: в процессе речевого общения; в процессе сотрудничества в организации совместного дела; в процессе передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине / серии картин. Представлен подробный сравнительный анализ сформированности коммуникативных умений учащихся вторых и четвертых классов с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами, выявлены особенности их коммуникативных умений в условиях индивидуального выполнения заданий экспериментатора во внеурочное время и в процессе выполнения заданий на уроках чтения и развития речи. Определены основные причины сходства и различия в сформированности всех групп коммуникативных умений у выделенных категорий детей.

Малахова Н.Н.

**НАУЧНЫЕ ИНСТИТУТЫ КАК СУБЪЕКТЫ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В НАЦИОНАЛЬНОЙ И ГЛОБАЛЬНОЙ
ЭКОНОМИКЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ
АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ**

В статье анализируются трансформации, которые претерпевает институт науки в современном обществе в связи с функционированием инновационной экономики и ее заинтере-

ing alongside the University's international activity promote popularization of the Russian language and the expansion of its influence in the global educational area.

Lyukina A.S.

**COMPARATIVE ANALYSIS
OF COMMUNICATIVE SKILLS
OF JUNIOR PUPILS
WITH COCHLEAR IMPLANTS
AND HEARING AIDS**

Key words: junior pupils with cochlear implants, junior pupils with hearing aids, hard-of-hearing pupil, communicative skills.

The article deals with the experimental study of the communicative skills of the junior pupils with cochlear implants and hearing aids, the students in the Institutes for children with hearing disabilities, according to three relative ways: in communication, in co-working process, sharing information based upon the texts and the story making by pictures. The article also shows the detailed comparative analysis of the communicative skills of 2nd and 4th grade pupils with cochlear implants and hearing aids; depicts the peculiarities of their communicative skills while doing tasks after and during the classes. The base reasons of similarities and differences in the formation of all the communicative skills groups are determined.

Malakhova N.N.

**SCIENTIFIC INSTITUTIONS AS SUBJECTS
OF INNOVATIVE ACTIVITY IN THE NATIONAL
AND GLOBAL ECONOMY: THE SOCIAL
AND CULTURAL CONSEQUENCES
OF THE FUNCTIONING**

Key words: innovation, basic research, science, transnational corporations.

This article analyzes the transformations which the institution of the science is undergone in the modern society in connection with the functioning of the innovative economics and

сованностью в продуктах научных исследований. Демонстрируется изменение отношения общества к результатам фундаментальных и прикладных исследований, влияние рыночной мотивации на трансформацию целей, мотивов и направлений научной деятельности. Рассматриваются последствия включения традиционных исследовательских структур в структуру транснациональных корпораций и подчинения их интересам, в частности возрастающая роль бизнеса в определении направлений научно-технической политики. Анализируются основные тренды, определяющие развитие мирового инновационного сектора и последствия следования этим трендам для научных институтов, выступающих в качестве элемента инновационной системы как на глобальном, так и на локальном уровне. Дается оценка происходящим процессам.

Мольков А.С.

**СЕТЕВОЙ ПОТЕНЦИАЛ
КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ
РЕСУРС ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКИ
ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В условиях современной информационно-образовательной среды наблюдается трансформация нормативной структуры инновационной деятельности, в частности, в системе дополнительного профессионального образования. Современная образовательная ситуация характеризуется как неоднородная, неоднозначная, разнообразная и противоречивая. Постдипломное образование педагогов отражает в своем генезисе три стадии институционализации: институт усовершенствования учителей и методических центров, повышение квалификации и переподготовки кадров, институт развития образования. В настоящее время актуально понимание постдипломного образования педагогов как особого пространства сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов, интеркоммуникационный узел, образовательный универсум взрослых обучающихся, которого прежде не существовало.

Автор определяет сетевой потенциал как совокупность возможностей построения практики инновационного образования, включающую два основных компонента: готовность пе-

its interest to the products of the scientific research study. A change of attitude of the society to the fundamental and applied research results, the influence of the market motivation on the transformation of the goals, motives and the line of research are demonstrated. The consequences of the introduction of the traditional research structures into the structure of the traditional corporations and the submission to the interests of the corporations in particular the increasingly larger role of business in the determining of the direction of the scientific and technological policy are regarded. The main trends determining the development of the world innovative sector and the consequences of the following these trends for the scientific institution which perform the role of the element of the innovative system in the globe and locally are analyzed. The assessment of the existing processes is given.

Molkov A.S.

**NETWORK POTENTIAL
AS THE ANTHROPOLOGIC RESOURCE
OF PRACTICE DESIGN
OF THE INNOVATING EDUCATION**

Key words: network potential, network projecting, network organization, innovating education, project-network institute of innovating education.

Transformation of normative structure of innovation is observed in today's educational environment, in particular, in the system of additional vocational training. Modern educational situation is characterized as a heterogeneous, mixed, diverse and contradictory. Postgraduate teachers training reflects its genesis in the three stages of institutionalization: Institute of Teachers Training and Resource Centers, training and retraining, Institute for Educational Development. At present the understanding of postgraduate teachers training is actual as a special area of network design of educational innovation, inter-communicative teachers centre also as educational universe of adult learners.

The author defines the network as a set of potential possibilities to build innovative education practices, which includes two main components: the willingness of teachers to innovation and quality innovation educational institution – an innovative platform network and network-party Design Institute of Innovative Education. Consider the set of result indicators of its main components are structurally network ca-

дагогов к инновационной деятельности и качество инновационной деятельности образовательного учреждения – инновационной площадки сети и участника проектно-сетевого института инновационного образования. Рассмотрена совокупность результирующих показателей основных компонентов структурно-сетевого потенциала дополнительного профессионального образования.

Мухаметова Р.К.

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЭЦ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье рассмотрены научные и практические исследования ряда отечественных психологов, проведен анализ психологической готовности, раскрыты понятие и основные его компоненты, показаны основные направления повышения психологической готовности личности. Рассмотрены результаты собственных исследований операторов, работающих на опасных производственных объектах (ТЭЦ). Определена значимость психологической готовности для отбора персонала и прогнозирования действия личности в экстремальных условиях.

Опарина Е.А.

КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА КАК ОБОСНОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

В статье раскрывается сущность и содержание основных компонентов социального опыта личности старшеклассника, критерии и показатели сформированности этих компонентов в качестве обоснования становления личностного социального опыта. Автор исходит из позиции, что социальный опыт личности школьника следует рассматривать как внутренний социальный опыт, продукт личностного творческого развития и результат воспитательно-образовательного процесса и представляет его как образова-

пacity of additional vocational training. The article is about the attempt to deduce and present the concept «network potential» as total combination of the possibilities to design the practice of the innovating education under the conditions of network co-organization of teacher's post-degree education.

Mukhametova R.K.

ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS CHP'S STUFF TO WORK IN EXTREME SITUATIONS

Key words: psychological readiness, setting, motivation, adaptation, psychological preparation.

This article describes the scientific and practical studies of local psychologists, analyzes psychological readiness, disclosed the concept and its main components shown main ways of increasing psychological preparedness of the individual. The results of research operators working at hazardous production facilities (CHP) are presented. Determined the significance of psychological readiness for staff selection and prediction of individual actions in extreme conditions.

Oparina E.A.

COMPONENTS OF SOCIAL EXPERIENCE AS A RATIONALE FOR THE FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE PERSON OF SENIOR PUPILS

Key words: social experience of the individual high school student, content and components of social experience, information and cognitive components, motivational values component, behavioral and activity component, reflection-evaluation component.

The article reveals the main components of the social experience of the individual school student, criteria and indicators of formation of these components as a justification for the formation of personal social experience. The author reveals the essence of the social experience of the individual student and the social experience of the individual is a high school student learning outcomes. In this study, the social experience of the individual student is considered an internal social experience, the product of per-

тельный результат. Выделенные компоненты социального опыта личности старшеклассника взаимосвязаны и взаимообусловлены и необходимы для исследования процесса становления социального опыта личности старшеклассника.

**Опрышко А.А., Бондарев М.Г.,
Бондарева Т.Э.**

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ
МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЕ САЙТЫ
КАК ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются особенности дидактического потенциала интерактивных многопользовательских сайтов при обучении иностранному языку. Показано, каким образом использование социальных сетей позволяет организовать процесс обучения в рамках как формального образования, так и неформального, где обучающийся является активным участником образовательного процесса, сам выстраивает и развивает свою собственную программу самостоятельно или совместно с другими, а педагог выступает в роли организатора разнообразной деятельности обучающихся в образовательной системе. Анализ данных о популярности многопользовательских сайтов среди обучающихся позволил определить ряд наиболее значимых социальных сетей с точки зрения организации образовательного процесса. Подробно рассмотрены лингводидактические особенности таких социальных сетей, как «Facebook», «ВКонтакте», «Twitter». Также рассмотрены специальные образовательные социальные сети, такие как «Edmodo», обеспечивающие постоянный доступ всех участников образовательного процесса к образовательным ресурсам и технологиям. Показано, что социальные сети сегодня могут не только эпизодически использоваться в процессе обучения иностранному языку в качестве дополнительного инструмента активизации тех или иных навыков и развития умений, но и стать постоянным компонентом современного УМК по иностранному языку.

sonal creative development and the result of the educational process. The product features the social experience of high school students in the individual components isolated us, always interconnected and interdependent. Selection of individual components in the social experience of the individual are required to validate and study of the process of social experience of the person in high school.

**Opryshko A.A., Bondarev M.G.,
Bondareva T.E.**

**INTERACTIVE MULTIPLAYER SITES
AS A TOOL OF TRAINING
ACTIVITIES IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGE**

Key words: social networks, multiplayer sites, formal and nonformal education, information technologies, Education 2.0.

The peculiarities of didactical potential of interactive multiplayer sites in teaching foreign language are considered in the article. It is shown how social networks allow organizing teaching process in formal education as well as in nonformal, where the students develop their own program by themselves or in groups and the teacher plays the part of an organizer of students' various activities in the system of education. The analyses of multiplayer sites' popularity data allow determining the most significant social networks among students from the point of view of teaching process organization. Linguadidactic peculiarities of such social networks as Facebook, VK, Twitter, are considered in details. Special educational social networks such as Edmodo allowing all the members of educational process permanent access to educational resources and technology are examined. It is shown that nowadays social networks can be used not only occasionally as an additional tool for activating different skills in the process of teaching foreign languages but they can become a permanent component of current foreign language learning and methods complexes.

Осадчая О.В., Трач А.С.
ОБЛАКА СЛОВ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ
ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье речь идет об облаках слов – новой форме представления, закрепления и актуализации материала с помощью информационных технологий при смешанном обучении английскому языку для специальных целей в техническом вузе. Использование облаков слов позволяет рационализировать учебную деятельность, учит студентов самостоятельной категоризации и систематизации информации и, наоборот, извлечению информации с опорой на ключевые слова. В статье показаны широкие возможности применения облаков слов на практике в упражнениях различных типов для индивидуализации работы студентов разновневной группы с техническими профессионально ориентированными текстами.

Письменная Т.Г., Рябиков А.Н.,
Письменный Р.Г., Манузин Е.В.
ПРАВОСЛАВИЕ И ИСЛАМ НА
СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В КОНТЕКСТЕ
КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ
РОССИЙСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА
В XIX ВЕКЕ

Статья актуальна в связи с активизацией религиозно-политических процессов в обществе и усилением внимания к проблеме современной конфессиональной политики. Рассмотрены особенности государственной религиозной политики в отношении Русской Православной Церкви и мусульманских объединений на Северном Кавказе в XIX в.

Доказано, что идеологической основой модели конфессиональной политики является диалог центральных и местных властей в целях укрепления политической стабильности региона. Институциональный и нормативный компоненты модели вероисповедного курса обуславливались различной степенью включенности религиозных объединений в правовое поле и административ-

Osadchaya O.V., Trach A.S.
WORD-CLOUDS IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES
TO TECHNICAL-ENGINEERING
HIGH-SCHOOL STUDENTS

Key words: technical-engineering high-school, foreign language teaching methods, blended learning, word-cloud, tag-cloud, hyperlink, visualization, word-cloud generator.

The article is about word clouds – a new way of representation, training and actualization of material by means of information technologies in teaching English for special purposes in technical high-school. Using word clouds allows to rationalize teaching, helps students to categorize and systematize information and vice versa to derive information based on key-words. The article shows manifold possibilities of practical usage of word clouds in different types of exercises to individualize work of every student with professionally oriented texts.

Pismennaya T.G., Ryabikov A.N.,
Pismenny R.G., Manuzin E.V.
ORTHODOXY AND ISLAM
IN THE NORTH CAUCASUS
IN THE CONTEXT OF CONFESSIONAL
POLICY OF RUSSIAN GOVERNMENT
IN THE XIX CENTURY

Key words: North Caucasus, model religious policy, Orthodox, Old Believers, Islam, Muridism.

Article is relevant in context the activation of religious-political processes in society and increased attention to the problem of modern religious policy. The features of state religious policy is considered towards the Russian Orthodox Church and Muslim organizations in the North Caucasus in XIX century.

It is proved that dialogue with central and local authorities was the ideological basis of the model of confessional policy in order to strengthen the political stability of that region. Institutional and regulatory components of the religious course model despite of different degrees of involvement of religious organizations in the legal field and the administrative structure of the Russian empire in the XIX century. Russian

ную структуру империи. В XIX в. РПЦ на основании многочисленных правительственных актов уже являлась частью государственного механизма, в то время как северокавказский ислам переживал длительный процесс интеграции в систему российского управления и законодательства.

Протопопова В.А.

**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ КЛАСТЕРОМ
В УСЛОВИЯХ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ
КООПЕРАЦИИ**

Автор актуализирует исследование критериев эффективности управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации, проектирует структурно-критериальные характеристики управления феноменом. Первый этап теоретического исследования связан с обоснованием базовых понятий, таких как «образовательный кластер», «инновационный образовательный кластер». На втором этапе исследования был определен компонентный состав модели управления инновационным образовательным кластером, включающей концептуальный, административный, правовой, целевой, организационный и инновационный компоненты. На третьем этапе теоретического исследования были обоснованы критерии эффективности управления инновационным образовательным кластером в условиях потребительской кооперации.

Радовель М.Р., Филиппова О.Д.
**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КРИЗИС
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМА
СУБЪЕКТНОЙ НЕАДЕКВАТНОСТИ**

В статье рассмотрена проблема оптимизации коммуникативно-диалоговых отношений в российском обществе. Именно они находятся сегодня в глубочайшем кризисе, поэтому в центре внимания авторов статьи – неадекватность субъектности (активности, меры социального участия), проявляющаяся в различных сферах социума. Решение указанной проблемы связано с такими темами, как полнота состава соци-

Orthodox Church was a part of the state mechanism based on numerous governmental regulations, while the North Caucasian Islam experienced a long process of integration into the system of Russian governance and legislation.

Protopopova V.A.

**CRITERIA OF EFFICIENCY
OF MANAGEMENT OF INNOVATION
EDUCATION CLUSTER IN TERMS
OF CONSUMER COOPERATIVES**

Key words: innovation education cluster, consumer cooperation, performance criteria management.

The author actualizes the study of criteria of efficiency of management of innovation education cluster in terms of consumer cooperatives, structural design criterion characteristics of control phenomenon. The first stage of theoretical research associated with the justification of basic concepts, such as “educational cluster”, “innovative educational cluster”. In the second phase of the study was defined composition management model innovation education cluster, including conceptual, administrative, legal, target, organizational and innovative components. In the third stage of theoretical research was based on criteria of efficiency of management of innovation education cluster in terms of consumer cooperatives.

Radovel M.R., Filippova O.D.
**SOCIO-ECONOMIC CRISIS IN MODERN
RUSSIA: THE PROBLEM OF SUBJECTIVE
INADEQUACY**

Key words: communicative-dialogical relations, subjectness nonadequacy, social actors, power, business, population.

The article deals with the problem of communicative-dialogical relations in Russian society. It's these relations that are in deep crisis today, that's why nonadequacy of subjectness (activity, measures of social participation), exposing itself in different spheres of social, is in the centre of the article authors attention. The solving of the problem mentioned is connected with such subjects as: the fullness of the composition of so-

альных акторов, задействованных в коммуникативном процессе, их взаимопозиционирование, мера их субъектности, ее оптимальность. Неадекватность, или дефицит субъектности в одних случаях и ее избыточность в других, соотносена с такими акторами, как власть и общество, элита и население, крупный, средний и малый бизнес. Показано, что оптимальное функционирование и развитие общества обусловлено: 1) достаточно полным включением в социальный процесс всех необходимых акторов и 2) оптимальным соотношением субъектности различных акторов в этом процессе. В противном случае общество несет существенные потери. Во-первых, из-за недостаточного использования потенциала отдельных акторов (например, некоторых групп и слоев населения, малого и среднего бизнеса), во-вторых, вследствие подавления активности одних акторов за счет избыточной субъектности других (например, при неоправданной жесткости «вертикали власти»).

Сахибгоряев В.Х.

**ФАШИСТСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ
В ИСТОРИКО-ПРАВОВОМ РАКУРСЕ**

В статье рассматривается проблема установления власти фашизма. Ситуация, в которой фашисты в Германии овладели политической властью, вполне может рассматриваться как одна из форм социальной революции. Выявляются особенности такого типа революции, к числу которых относятся: особый политико-исторический конструкт, в центре которого стоит этническое сплочение и гомогенность, массовый общественный консенсус, а также гипердемократия.

Аргументируется взгляд на фашистскую революцию как весьма специфическую, поскольку в результате революции не произошло системной смены существующего классового господства. Вместо этого произошла частичная смена элит. При этом принципом формирования данных элит стал принцип приверженности господствующему национальному мифу вместо привычных идеологий социально-классового характера. Антилиберальная в своей сущности революция сокрушила лишь либеральную элиту и либеральную идеологию. Революция стала причиной деградации политической жизни, унификации сознания и привела, таким образом, к тотальному консенсусу и

cial actors used in the communicative process, their interpositioning, measure of their subjectness, its optimality. Nonadequacy, or subjectness deficit on the one part and its redundancy on the other, is correlated with such actors as power and society, elite and population, big, middle and small business. It is shown that optimal functioning and society development is stipulated by the following: 1) full including of all necessary actors into the social process, 2) optimal correlation of every actor subjectness in this process. Otherwise the society has great losses. Firstly, because of insufficient use of some actors potential (for example, some groups and strata of population, small and middle business), secondly, owing to suppression of some actors activity at the expense of extra subjectness of other ones (for example, with unwarrantable hardness of "the power verticality").

Sakhibgoryaev V.Kh.

**FASCIST REVOLUTION
IN HISTORICAL AND LAW ASPECTS**

Key words: fascism, revolution, cultural revolution, consensus, hyper democracy.

The article deals with the problem of setting the fascist power. The situation, when fascists took the power in Germany, can be seen as one of the acceptable forms of social revolution. The article reveals the characteristics of such type of revolution, which involves the following aspects as a special political and historical construct, in which center there are ethnical unity and homogeneity, mass social consensus and hyper democracy as well.

It gives the argumentative view on the fascist revolution as very specific, as far as there was no system replacement of existing class rule. Instead, there was a partial replacement of elites. And the principle of the given elites formation became the principle of adherence to the ruling national myth but not to the usual ideologies of social and class character. Being anti-liberal in its nature, the revolution crushed only the liberal elite and its ideology. The revolution became the reason of political life degradation, consciousness unification and thus caused the total consensus and so-called hyper democracy. As a result, having overcome all forms of political

так называемой гипердемократии. В результате фашизм, преодолев все формы политической оппозиции, получил возможность переключиться на мир повседневности человека.

Саяпина Н.Н.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

В статье рассмотрено развитие представлений о педагогическом сопровождении, раскрывается содержание данного понятия как самостоятельного педагогического феномена в сравнении с близкими по смыслу понятиями. Обращение к изучению педагогического сопровождения как педагогического феномена позволяет определить возможности его применения в педагогической практике и оптимизировать образовательный процесс.

Педагогическое сопровождение развития студентов профессионального образования определяется автором как системно-ориентированная совместная деятельность участников педагогического процесса, обеспечивающая целостный и системный процесс анализа, планирования, консультирования, мониторинга и коррекции личностного развития студентов согласно оптимальной индивидуальной траектории развития каждого из них и вариативного использования совокупности педагогических тактик.

Педагогическое сопровождение в настоящее время становится органической частью учебно-воспитательного процесса, одним из ведущих принципов его организации и важнейшим видом и направлением педагогической деятельности.

Скрябина Н.Ю., Шестакова Т.Н.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТРЕБОВАНИЯ К ЭРГОНОМИКЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В статье представлены основные теоретические исследования в области педагогической эргономики. Статья посвящена изучению характера влияния различных факторов обра-

opposition fascism got a chance to shift to the everyday life of a person.

Sayapina N.N.

**PEDAGOGICAL SUPPORT STUDENTS'
DEVELOPMENT PROFESSIONAL
EDUCATION PEDAGOGICAL
ORIENTATION**

Key words: pedagogical accompaniment, pedagogical support, personal development.

The article deals with the development of ideas about the pedagogical support. disclosed the contents of this concept as an independent pedagogical phenomenon in comparison with similar meaning to the concept. Appeal to pedagogical support as a pedagogical phenomenon to determine the possibilities of its use in teaching practice and optimize the educational process.

Pedagogical support of students and Professional education is defined by the author as a system-oriented joint activity participants pedagogical process that includes the analysis, planning, consultation, monitoring and correction of the personal development of students. Also according to the optimal development of the individual trajectory and the use of variable set of pedagogical tactics.

Pedagogical support is now becoming an integral part of the educational process, one of the leading principles of its organization and the most important type and direction of teaching.

Skryabina N.Yu., Shestakova T.N.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
REQUIREMENTS FOR ERGONOMICS
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Key words: ergonomics, pedagogical and ergonomic environment for learning, information, culture, information educational environment.

The article is devoted to the influence of various factors on the participants of the educational environment of pedagogical process from the positions of pedagogical ergonomics. In ac-

зовательной среды на участников педагогического процесса. В соответствии с эргономической концепцией система образования, и в частности образовательная среда, должна учитывать важность создания таких условий, которые позволяли бы решать важные задачи: повышение эффективности учебного процесса, сохранение здоровья и всестороннее развитие личности. Сущностными признаками педагогической эргономики являются человеческий фактор в образовательном процессе, учебная среда и эргономическая система. Информационно-педагогическая компетентность, подразумевающая активное знание способов получения и передачи разнообразной информации, владение современными информационными технологиями в образовании, невозможна без знания и выполнения преподавателем эргономических требований информационной образовательной среды.

Сорокина А.С., Власова В.Н.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА КАК СРЕДА,
ФОРМИРУЮЩАЯ СТРЕМЛЕНИЕ
К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

В статье рассматривается актуальная проблема модернизации образовательного пространства в медицинском вузе, влияние его среды на гармоничное становление личности человека нового тысячелетия. Авторы в контексте медицинского образования исследуют проблему здорового образа жизни в таких аспектах, как онтологический, медицинский, научно-педагогический, а также в аспектах, формирующих потенциал непрерывного образования. Понятие методологии формирующего образовательного пространства раскрывается как своеобразная нанотехнология высшей школы третьего тысячелетия.

Теребина П.В.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ
ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

cordance with ergonomic concept, the education system and in particular educational environment should take into account the importance of creating conditions that would allow to solve critical issues: increasing the efficiency of the learning process, maintaining healthy and complex development of the individual. The essential features of teaching ergonomic are the human factor in the educational process, learning environment and ergonomic system. Information and pedagogical competence, implying knowledge of the ways of receiving and transmitting a variety of information, knowledge of modern information technology in education, is not possible without the knowledge and implementation of teacher ergonomically information educational environment.

Sorokina A.S., Vlasova V.N.
EDUCATIONAL ENVIRONMENT MEDICAL
UNIVERSITY AS AN ENVIRONMENT
FORMATIVE COMMITMENT
TO A HEALTHY LIFESTYLE

Key words: educational space, a healthy lifestyle, personality, educational methodology, the medical institution.

In the article the issue of the modernization of the educational environment in medical institute, the influence of its environment for the harmonious development of the personality of the new Millennium. The author, in the context of medical education, explores the issue of healthy lifestyle in such aspects as: ontological, medical, scientific and pedagogical, as well as aspects that shape the potential of continuing education. The concept of methodology formative educational space, the author reveals, as a kind of nanotechnology graduate school of the third Millennium.

Terebina P.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACADEMIC
MOBILITY OF HUMANITIES UNIVERSITY
STUDENTS

Key words: academic mobility, pedagogical conditions, liberal arts college, professional self-realization of students, teaching objectives, educational programs of international cooperation, web technology, reflection, and partnerships.

Статья посвящена выявлению и обоснованию основных целей и направлений педагогического сопровождения развития академической мобильности студентов вузов гуманитарного профиля.

Академическая мобильность включает возможность для студентов самостоятельно формировать и совершенствовать профессиональную образовательную подготовку через выбор предметов, дисциплин, курсов, учебных заведений в соответствии со своими склонностями и устремлениями.

С целью построения и реализации международной образовательной траектории будущему специалисту необходимо формировать и развивать международные образовательные компетенции, а вузу – обеспечить партнерское взаимодействие с мировым образовательным сообществом.

Автор представляет данные опытно-эмпирической части исследования педагогических условий развития академической мобильности студентов вузов гуманитарной направленности. В статье описаны технологии реализации программ академической мобильности студентов, представлены программы стажировок и студенческого обмена Пятигорского государственного лингвистического университета с различными вузами гуманитарного профиля.

Чайкина И.А.

**ТРАНСФОРМАЦИИ В СФЕРЕ
ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Российская система инженерного образования как неотъемлемая часть системы высшего образования еще в конце XX в. вошла в период глубоких трансформаций. Ныне профессиональное образование, в том числе инженерное, как социальный институт призвано помочь студентам в процессах формирования индивидуальных образовательно-профессиональных маршрутов и самоидентификации в социуме. В свете стоящей перед высшей школой задачи трактовка сущности педагогической деятельности получает новое осмысление. Она перестает идентифицироваться с традиционным диапазоном функций передачи, трансляции опыта вне логики обращения к личности об-

Article is devoted to the identification and justification of the main goals and directions of development of pedagogical support academic mobility of university students in humanities.

Academic Mobility includes the ability for students to build and improve their own professional educational training through the choice of subjects, disciplines, courses and educational institutions in accordance with their inclinations and aspirations.

In order to build and implement the international educational trajectory future specialist is necessary to form and develop international educational competence and university – to ensure partnership with the global educational community.

The author presents the experimental data of empirical part of the study of pedagogical conditions for the development of academic mobility of university students humanities. This article describes the technology programs of academic mobility of students, presented a program of internships and student exchange Pyatigorsk State Linguistic University with various universities in the humanities.

Chaikina I.A.

**TRANSFORMATIONS IN THE EDUCATIONAL
FIELD AND TEACHER'S PROFESSION
IN TECHNICAL UNIVERSITY**

Key words: professional competence, educational paradigms, humanism of higher education, informational environment, multi-level training of future specialists.

Russian system of engineering education as is important part of high education system became transformed from the end of 20th century. At present, all high education, including engineering education, is a social institute which have to help students to find themselves in society and to form their individual professional features. On the assumption of this task, which high schools and university face, new understanding of teacher's profession appeals – it starts to base of student's personal development in the educational field. When it happens, teaching doesn't been perceived as traditional set of function.

Teacher of high school, especially in technical university, should actualize his/her pedagog-

учаемого, напротив, педагогическая деятельность базируется на идее личностного развития в процессе образования.

Преподаватель высшей школы, в особенности технической, должен реализовывать свою профессионально-педагогическую деятельность в условиях новой информационной среды, которая требует совершенно иной дислокации, ролей и функций преподавателя, иной стратегии и тактики его обучающей деятельности и общения со студентами. Эта среда представляет собой сложную систему, входя в которую каждый студент должен получить соответствующие целям, задачам обучения, индивидуальным особенностям, интересам и прочим характеристикам средства освоения избранной профессии, развития личностного потенциала и построения индивидуальной траектории профессионального развития.

Чекунова Е.А.

ПРИНЦИПЫ ГУМАНИТАРНО-КЛАСТЕРНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПЛЕКСА

В статье актуализируется проблема обоснования принципов гуманитарно-кластерного управления развитием социокультурного комплекса. Автор рассматривает специфику, закономерности реализации гуманитарно-кластерного подхода к управлению социокультурным комплексом, как то: наличие стратегической цели у участников кластера, правовой основы совместной деятельности субъектов, механизмов диалогичного, конструктивного взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер, преемственности инноваций, взаимодополнительности различного вида ресурсов и др.

В статье рассматривается структура социокультурного комплекса как кластерная и обосновывается необходимость гуманитарного контекста в управлении им. Выделены принципы гуманитарно-кластерного управления развитием современного социокультурного комплекса: дополненности, непрерывности, ресурсообразности, диалогичности, концептуальной целостности, нормативной регламентированности.

Гуманитарная стратегия в управлении образованием подразумевает признание целост-

ical activity in the new informational sphere, in which teaching needs new teacher`s role, new strategy and tactics of education process and new types of communication. This environment works as the difficult system. When student comes in this system, he/she should get professional features, which satisfy individual aims, interests and particular properties.

Chekunova E.A.

THE PRINCIPLES OF HUMANITARIAN AND DEVELOPMENT MANAGEMENT CLUSTER OF MODERN SOCIO-CULTURAL COMPLEX

Key words: social and cultural complex, management principles, humanity and cluster approach in management, social partnership.

The article studies the problem of updated principles of humanitarian and socio-cultural development of cluster management complex. The author examines the specifics and mechanism of development of humanitarian and cluster approach to the management of socio-cultural complex. That principles are: strategic objectives at the cluster members; the law basis for joint activity of participants; mechanisms of dialogical, constructive interaction between the cluster actors; continuity of innovation; complementarities of resources, etc.

The article describes the structure of the socio-cultural complex as cluster and necessity in the context of humanitarian governance. Modern socio-cultural complex is a holistic, social and educational system, which has broad social communication with the external environment and to create conditions for comprehensive development and education of children, youth and adults. The management of such educational system should be based on modern management principles: complementarities, continuity, dialogic, conceptual integrity, normative regulation.

ного характера процесса управления, обусловленности его качества внутренними причинами, необходимости оказания помощи всем субъектам управления, конструктивные взаимоотношения, учет руководителем неповторимых условий окружения, семейных традиций, личного жизненного опыта, устремлений сотрудников, участие всех субъектов образовательного процесса в управлении им.

Шаламов С.В.

**К ВОПРОСУ О РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИКЕ
ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ КОНТРАБАНДЕ
НА БАЛТИКЕ В XIX ВЕКЕ**

Научный интерес к истории защиты Россией своих экономических преференций в XIX в. обоснован сложными современными внешнеполитическими событиями. Контрабанда промышленных товаров в XIX в. являлась одной из основных угроз экономическому развитию и процветанию государства. В статье рассматриваются проблемы контрабанды, формы и методы борьбы с нею Российского государства в XIX в. Основное внимание автор уделяет созданию и развитию системы таможенного и пограничного контроля на балтийском направлении.

В рамках этой системы было создано и успешно функционировало отдельное самостоятельное в своих действиях корабельное соединение – утвержденная Александром II в июле 1873 г. Балтийская таможенная крейсерская флотилия. В результате служебной деятельности флотилии в течение 20 лет были задержаны сотни судов, которые пытались доставить на территорию России контрабандный товар. Итогом стало практически полное искоренение контрабанды на морском побережье.

Шевченко В.А.

**ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К УПРАВЛЕНИЮ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

Humanitarian strategy in the management of education implies the integrity of the process control, accounting by supervisor conditions and environmental factors, family traditions, personal life experiences, aspirations of employees, participation of all stakeholders in the educational process governance.

Shalamov S.V.

**ON THE RUSSIAN POLICY
ON ILLEGAL TRADE
IN THE BALTIC REGION IN THE XIX CENTURY**

Key words: smuggling, protectionist policies, customs tariff, Department of customs duties, Baltic customs cruising fleet.

Scientific interest to the history of Russia's economic preferences protection in the XIX century is justified modern foreign policy events. The smuggling of manufactured goods in the XIX century was one of the main threats to economic development and prosperity of state. The article deals with the problem of smuggling, forms and methods of dealing in Russian state in the XIX century. The main attention is paid to the creation and development of the system of customs and border control in the Baltic area.

Under this system was created and successfully operated a separate independent in their activities of naval forces – Alexander II approved in July 1873 Baltic Customs cruising fleet. As a result, performance for 20 years of cruising fleet, were detained hundreds of ships that tried to deliver to Russia contraband. The result was the virtual elimination of smuggling at the seaside.

Shevchenko V.A.

**THE STUDY OF METHODOLOGY
COMPETENCE-BASED APPROACH APPLIED
TO THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL
SYSTEMS**

Key words: management, management activities, social management, competence approach, manager of education, organizational system, organizational concept, the subject of management, personality, organizational resistance, the information field of management, organizational and management cycle.

Статья продолжает серию публикаций автора, посвященных исследованию возможностей и эффективности компетентного подхода применительно к управлению образовательными системами. Изучение методологических аспектов данной проблемы затруднено в связи недостаточной научной проработкой вопроса о компетенциях и компетентности менеджеров образования, а также в связи со сложностью понятийного аппарата теории управления. Кроме того, чрезвычайно многосторонний, системный и интегральный характер управленческой деятельности в образовании затрудняет ее описание исключительно в рамках компетентного подхода.

В исследованиях методологии компетентного подхода наблюдается отрыв феномена управления в образовании от объективных факторов и закономерностей. Для полного понимания сущности управленческих компетенций в статье с различных позиций отражено понятие «управление» как научная категория. Устойчивость и управляемость организационной системы связывается с устойчивостью элементов управления. Автором предлагается собственное видение организационно-управленческого цикла. Расширено представление об алгоритме формирования управленческой компетентности.

Существует ряд конкретных противоречий и ограничений компетентного подхода в применении к организационным образовательным системам и процессу управления ими. Тем не менее компетентный подход признается современной и эффективной методологией наряду с системным, процессным и другими методологическими подходами в управлении образовательными системами. Делается вывод о необходимости выделения при изучении компетентного подхода нравственно-этической и культурологической составляющей.

The article continues the series of author's publications devoted to the study of the competence-based approach with regard to managing an educational system. Study of methodological aspects of that problem is troubled next reasons. For example cause by due to the complexity of the conceptual apparatus of control theory. In addition, it is extremely multifaceted, systemic and integral nature of management activities couldn't be describing within the competence approach only.

In research of competence approach methodology observed isolation control phenomenon in education from objective factors and patterns. For a complete understanding of the managerial skills in various positions with the article reflected the concept of "administration" as a scientific category. Stability and control of organizational systems associated with the stability control. The author offers his own vision of organizational and management cycle. Knowledge about the algorithm of formation of administrative competence is added.

There are a number of specific contradictions and limitations in the application of the competency approach to organizational educational systems and process management. Nevertheless, the competence approach recognized a modern and efficient methods along with the system, process and other methodological approaches in the management of educational systems. There is conclusion about the need including of morally ethical and cultural components to allocate the study of competence approach.

Наши авторы

Аганов И.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры живописи Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева
E-mail: petrovaninapetrovna@rambler.ru

Александрова Е.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, главный научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт психолого-педагогических проблем детства»
E-mail: alexkatika@mail.ru

Арсеньева М.В. – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры логопедии Российского государственного университета им. А.И. Герцена
E-mail: marinaa05@yandex.ru

Баряева Л.Б. – доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Российского государственного университета им. А.И. Герцена
E-mail: alesey@yandex.ru

Беляков В.В. – доктор педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики высшего образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
E-mail: belyakov1@mail.ru

Богачева Е.А. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского и испанского языков Саратовской государственной юридической академии
E-mail: alexkatika@mail.ru

Бондарев М.Г. – доцент кафедры иностранных языков Инженерно-технологической академии Южного федерального университета
E-mail: max0707@mail.ru

Бондарева Т.Э. – учитель средней общеобразовательной школы № 24 г. Таганрога
E-mail: tata5561@mail.ru

Our authors

Aganov I.M. – PhD (Pedagogy), associate professor of the Painting Chair of Karachay-Circassian State University named after U.D. Aliev
E-mail: petrovaninapetrovna@rambler.ru

Alexandrova E.A. – PhD (Pedagogy), professor of Educational methodology Chair of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Chief Scientific Officer of Institution of the Russian Academy of Education “Institute of psycho-pedagogical problems of childhood”
E-mail: alexkatika@mail.ru

Arseneva M.V. – PhD (Pedagogy), assistant of the Chair of Speech Therapy of Herzen Russian State Pedagogical University
E-mail: marinaa05@yandex.ru

Bariaeva L.B. – PhD (Pedagogy), professor of the Chair of Speech Therapy of Herzen Russian State Pedagogical University
E-mail: alesey@yandex.ru

Belyakov V.V. – PhD (Pedagogy), associate professor of Chair of Psychology and Pedagogy of Higher Education of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
E-mail: belyakov1@mail.ru

Bogacheva E.A. – PhD (Pedagogy), lecturer of the Chair of English and Spanish of Saratov State Academy of Law
E-mail: alexkatika@mail.ru

Bondarev M.G. – associate professor of Foreign Languages Chair of Engineering and Technology Academy of Southern Federal University
E-mail: max0707@mail.ru

Bondareva T.E. – teacher of secondary school number 24 in Taganrog
E-mail: tata5561@mail.ru

Бюндюгова Т.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента филиала Российского государственного социального университета в г. Таганроге

E-mail: tach_29@mail.ru

Вечканова И.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

E-mail: ivechkanowa@gmail.com

Власова В.Н. – доктор философских наук, заведующая кафедрой педагогики Ростовского государственного медицинского университета

E-mail: oip08@mail.ru

Гафиятуллина Г.Ш. – доктор медицинских наук, профессор, проректор по обучению иностранных граждан и международному сотрудничеству Ростовского государственного медицинского университета

E-mail: okt@rostgmu.ru

Ивченко М.В. – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

E-mail: mvivchenko@sfedu.ru

Ильюшина С.В. – аспирант кафедры сурдопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

E-mail: sv.ilyushina@mail.ru

Клушина Е.А. – аспирант кафедры социальных технологий Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета

E-mail: klnp13@mail.ru

Клушина Н.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальных технологий Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета

E-mail: klnp13@mail.ru

Byundyugova T.V. – PhD (Psychology), associate professor of Economics and Management Chair of branch of Russian State Social University in Taganrog

E-mail: tach_29@mail.ru

Vechkanova I.G. – PhD (Pedagogy), associate professor of the Chair of Foundations for Special Education of Herzen Russian State Pedagogical University

E-mail: ivechkanowa@gmail.com

Vlasova V.N. – PhD (Philosophy), head of the Pedagogy Chair of Rostov State Medical University

E-mail: oip08@mail.ru

Gafiyatullina G.Sh. – PhD (Medical Sciences), professor, Vice-Rector for training foreign citizens and the international cooperation of Rostov State Medical University

E-mail: okt@rostgmu.ru

Ivchenko M.V. – PhD (Philology), senior lecturer of the Chair of Translation and Information Technologies in Linguistics of Institute of Philology Journalism, and Intercultural Communications of Southern Federal University

E-mail: mvivchenko@sfedu.ru

Ilyushina S.V. – post-graduate student of the Chair Educating Hard of Hearing and Deaf Children of Herzen State Pedagogical University of Russia

E-mail: sv.ilyushina@mail.ru

Klushina E.A. – post-graduate student of the Chair of Social Technologies of Institute of Education and Social Sciences of North-Caucasus Federal University

E-mail: klnp13@mail.ru

Klushina N.P. – PhD (Pedagogy), professor of the Chair of Social Technologies of Institute of Education and Social Sciences of North-Caucasus Federal University

E-mail: klnp13@mail.ru

Константинова Т.В. – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и педагогики высшего образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
E-mail: tat17107723@yandex.ru

Косолапова Ю.В. – старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики Дальневосточного федерального университета
E-mail: julyavk@gmail.com

Лучкина Н.В. – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка № 1 Ростовского государственного медицинского университета
E-mail: luchkina7@mail.ru

Люкина А.С. – аспирант кафедры сурдопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена
E-mail: ana-lukina@mail.ru

Малахова Н.Н. – кандидат философских наук, доцент кафедры «Социальные технологии» Ростовского государственного университета путей сообщения
E-mail: vmalakh@yandex.ru

Манузин Е.В. – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и методики ее преподавания филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани
E-mail: manuzin16@gmail.com

Миккоева Н.В. – аспирант кафедры основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена
E-mail: nata_mikk@mail.ru

Мольков А.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования
E-mail: asmolkow@gmail.com

Мухаметова Р.К. – соискатель кафедры психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: 8-damir@mail.ru

Konstantinova T.V. – PhD (Philosophy), associate professor of Chair of Psychology and Pedagogy of Higher Education of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
E-mail: tat17107723@yandex.ru

Kosolapova Yu.V. – senior lecturer of the Chair of Theory and Methods of Vocational Training of School of Education of Far Eastern Federal University
E-mail: julyavk@gmail.com

Luchkina N.V. – PhD (Philology), Head of the Chair of Russian number 1 of Rostov State Medical University
E-mail: luchkina7@mail.ru

Lyukina A.S. – post-graduate student of the Chair of Educating Hard of Hearing and Deaf Children of Herzen State Pedagogical University of Russia
E-mail: ana-lukina@mail.ru

Malakhova N.N. – PhD (Philosophy), associate professor of the Chair «Social technologies» of Rostov State Transport University
E-mail: vmalakh@yandex.ru

Manuzin E.V. – PhD (History), associate professor of the Chair of History and Methods of teaching of branch of Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban
E-mail: manuzin16@gmail.com

Mikkoeva N.V. – post-graduate student of the Chair of Foundations for Special Education of Herzen Russian State Pedagogical University
E-mail: nata_mikk@mail.ru

Molkov A.S. – PhD (Pedagogy), associate professor of the Chair of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute of Education Development
E-mail: asmolkow@gmail.com

Mukhametova R.K. – applicant of the Chair of Psychology of Personality of Kazan (Volga region) Federal University
E-mail: 8-damir@mail.ru

Невзоров М.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики Дальневосточного федерального университета

E-mail: triokoz@yandex.ru

Опарина Е.А. – аспирант кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета

E-mail: evgenija.alex@gmail.com

Опрышко А.А. – доцент кафедры иностранных языков Инженерно-технологической академии Южного федерального университета

E-mail: opranna@yandex.ru

Осадчая О.В. – преподаватель кафедры иностранных языков Инженерно-технологической академии Южного федерального университета

E-mail: o-v-lyakhova@rambler.ru

Письменная Т.Г. – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и методики ее преподавания филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани

E-mail: pismennayat@mail.ru

Письменный Р.Г. – кандидат физико-математических наук, декан факультета математики, информатики и технологии филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани

E-mail: pirogen@mail.ru

Протопопова В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

E-mail: vik-protopopova@yandex.ru

Радовель М.Р. – доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных наук и межкультурной коммуникации Электростальского политехнического института Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ)

E-mail: radovel@mail.ru

Невзоров М.Н. – PhD (Pedagogy), professor of the Chair of Theory and Methods of Vocational Training of School of Education of Far Eastern Federal University

E-mail: triokoz@yandex.ru

Опарина Е.А. – post-graduate student of Pedagogy Chair of Ulyanovsk State Pedagogical University

E-mail: evgenija.alex@gmail.com

Опрышко А.А. – associate professor of Foreign Languages Chair of Engineering and Technology Academy of Southern Federal University

E-mail: opranna@yandex.ru

Осадчая О.В. – lecturer of Foreign Languages Chair of Engineering and Technology Academy of Southern Federal University

E-mail: o-v-lyakhova@rambler.ru

Письменная Т.Г. – PhD (Historical sciences), senior lecturer of the Chair of History and Methods of teaching of branch of Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban

E-mail: pismennayat@mail.ru

Письменный Р.Г. – PhD (Physical and Mathematical Sciences), dean of the Faculty of Mathematics, Informatics and Technology of branch of Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban

E-mail: pirogen@mail.ru

Протопопова В.А. – PhD (Pedagogy), associate professor of Education Management Chair of Rostov Institute of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education workers

E-mail: vik-protopopova@yandex.ru

Радовель М.Р. – PhD (Philosophy), professor of the Chair of Humanitarian sciences and Intercultural communication of Electrostal Politechnical Institute of Moscow State University of Mechanical Engineering

E-mail: radovel@mail.ru

Рябиков А.Н. – кандидат исторических наук, заведующий кафедрой истории и методики ее преподавания филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани

E-mail: riybicov@mail.ru

Сахибгоряев В.Х. – профессор кафедры теории и истории государства и права Северо-Восточного государственного университета

E-mail: vadim-50@rambler.ru

Саяпина Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: sayapinanat@mail.ru

Скрябина Н.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики высшего образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

E-mail: nataly_skryabina@mail.ru

Сорокина А.С. – старший преподаватель кафедры физической культуры, лечебной физической культуры и спортивной медицины Ростовского государственного медицинского университета

E-mail: nasten4ik_40@mail.ru

Теребина П.В. – аспирант кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета

E-mail: polinaterebina@gmail.com

Трач А.С. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Инженерно-технологической академии Южного федерального университета

E-mail: nastya.trach@mail.ru

Филиппова О.Д. – кандидат исторических наук, доцент, заместитель директора Электростальского политехнического института Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ)

E-mail: radovel@mail.ru

Ryabikov A.N. – PhD (Historical sciences), head of the Chair of History and Methods of teaching of branch of Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban

E-mail: riybicov@mail.ru

Sakhibgoryaev V.Kh. – professor of the Chair of Theory and History of State and Law of North-East State University

E-mail: vadim-50@rambler.ru

Sayapina N.N. – PhD (Pedagogy), associate professor of the Chair of Education Methodology of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

E-mail: sayapinanat@mail.ru

Skryabina N.Yu. – PhD (Pedagogy), associate professor of Chair of Psychology and Pedagogy of Higher Education of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

E-mail: nataly_skryabina@mail.ru

Sorokina A.S. – senior lecturer of the Chair of Physical Education, Medical Physical Culture and Sports Medicine of Rostov State Medical University

E-mail: nasten4ik_40@mail.ru

Terebina P.V. – post-graduate student of the Pedagogy Chair of Pyatigorsk State Linguistic University

E-mail: polinaterebina@gmail.com

Trach A.S. – PhD (Philology), associate professor of Foreign Languages Chair of Engineering and Technology Academy of Southern Federal University

E-mail: nastya.trach@mail.ru

Filippova O.D. – PhD (History), deputy director of Electrostal Politechnical Institute of Moscow State University of Mechanical Engineering

E-mail: radovel@mail.ru

Чайкина И.А. – доцент кафедры «Математика, естественнонаучные и общепрофессиональные дисциплины» Института водного транспорта им. Г.Я. Седова

E-mail: janvar26-inga@rambler.ru

Чекунова Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

E-mail: cheku@mail.ru

Шаламов С.В. – аспирант кафедры истории и методики ее преподавания филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани

E-mail: shalamoff.sergey@yandex.ru

Шевченко В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики высшего образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

E-mail: v_ash@list.ru

Шестакова Т.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики высшего образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

E-mail: lastear@mail.ru

Шлык С.В. – доктор медицинских наук, профессор, ректор Ростовского государственного медицинского университета

E-mail: okt@rostgmu.ru

Chaikina I.A. – associate professor of the Chair “Maths, natural science and general professional disciplines” of Institute of Water transport named after G.Ya. Sedov

E-mail: janvar26-inga@rambler.ru

Chekunova E.A. – PhD (Pedagogy), associate professor of Education Management Chair of Rostov Institute of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education workers

E-mail: cheku@mail.ru

Shalamov S.V. – post-graduate student of the Chair of History and Methods of teaching of branch of Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban

E-mail: shalamoff.sergey@yandex.ru

Shevchenko V.A. – PhD (Pedagogy), associate professor of the Chair of psychology and Pedagogy of Higher Education of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

E-mail: v_ash@list.ru

Shestakova T.N. – PhD (Pedagogy), associate professor of Chair of Psychology and Pedagogy of Higher Education of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

E-mail: lastear@mail.ru

Shlyk S.V. – PhD (Medical Sciences), professor, Rector of Rostov State Medical University

E-mail: okt@rostgmu.ru

Уважаемые авторы!

Уточняем требования к публикациям статей в научно-прикладном издании
«Образование. Наука. Инновации: Южное измерение».

Сайт журнала: www.oni.sfedu.ru
Тел. (факс) редакции: (863) 2-726-755
E-mail: skryabina@pi.sfedu.ru
8-918-598-00-58

В журнале публикуются **оригинальные, законченные** научные или практикоориентированные работы, выполненные в контексте актуальных проблем в различных областях социогуманитарного знания: философии, социологии, филологии, истории, педагогики, психологии, социокультурной сферы.

Автор представляет статью в соответствии с требованиями к материалам, публикуемым в журнале (сайт университета www.sfedu.ru, журналы). Объем публикации – 10–12 страниц (15–17 тыс. печатных знаков для аспирантов и 20–22 тыс. печатных знаков для докторантов). При соавторстве авторский вклад должен составлять не менее 0,4 усл. печ. листа.

Текст статьи включает:

- ФИО, должность, степень, звание, место работы или учебы (на русском и английском);
- название статьи (на русском и английском);
- аннотацию статьи (до 100 слов) (на русском и английском);
- ключевые слова (5–10) (на русском и английском);
- текст (только на русском);
- список литературы к статье (от 5 до 10 наименований источников, *на которые были даны ссылки в тексте*) – на русском и английском языках.

Вместе со статьей автор должен прислать по электронной почте заполненную анкету. На e-mail nataly_skryabina@mail.ru нужно присылать 3 файла:

1. Например: *Федоров И.И., статья*
2. Например: *Федоров И.И., анкета*
3. Например: *Федоров И.И., рекомендация кафедры* (только для аспирантов).

Дата поступления статьи в редакцию фиксируется. Сроки рассмотрения и принятия решения о публикации – не более 1 месяца со дня регистрации.

Внимание! Все файлы необходимо отправлять одновременно в **одном** письме.

В своем списке литературы указывайте название нашего журнала следующим образом: // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д: ИПО ЮФУ, 20__ . – № __. – С. __.

Общие требования к содержанию и оформлению рукописи

Журнал публикует только ранее не опубликованные материалы.

Новизна рукописи. Рукопись должна обосновывать новые методологические или теоретические подходы; содержать новые факты; синтез или критику существующих точек зрения и уже опубликованных результатов; вводить новые цели и гипотезы, новые методические приемы.

Законченность рукописи. Журнал публикует законченные работы, выводы которых являются полностью обоснованными и не носят предварительного характера.

Стиль изложения. Рукопись должна быть отредактирована, обладать концептуальной строгостью, логической связностью подходов, объяснений и выводов, ясностью и краткостью изложения.

Для сохранения строгости изложения рекомендуется избегать многозначности и двусмысленности высказываний, использования неоправданно длинных фраз, метафорических высказываний, повторов, иносказаний, публицистического и научно-популярного стиля, обыденной лексики, неологизмов и лабораторного жаргона. Предпочтительно не использовать синонимы и омонимы терминов, употребляемых в качестве основных в тексте статьи.

Все вновь введенные понятия и понятия, имеющие разные толкования, а также специальные термины должны быть разъяснены при их первом употреблении в тексте.

Желательное форматирование:

- лист формата А4;
- отступы – все края – 2,0 см;
- шрифт: Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5;
- выравнивание по ширине (в заголовке – по центру, при перечислении – по левому краю);
- отступ 1,25;
- страницы нумеруются внизу справа, колонтитулы не применяются.

Рисунки обязательно должны быть сгруппированы (т.е. не должны разваливаться при перемещении и форматировании). Таблицы, рисунки, графики должны иметь порядковую нумерацию, а в тексте статьи должны содержаться ссылки на них. Рисунков, таблиц, графиков должно быть минимальное количество, желательно не более 1 таблицы и 1 рисунка (графика).

Подстрочные и иные **примечания к статье не допускаются** (либо просто удаляются, либо статья возвращается автору).

Список литературы оформляется следующим образом:

- слово «Библиография», выравнивание по центру;
 - источники представляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 в порядке упоминания в тексте; источники, не упоминающиеся в тексте, в библиографию не вносятся;
 - отсылки в тексте документа заключают в квадратные скобки: [1], затем [2] и т.д.
- Обязателен перевод библиографии на английский язык.

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ. НАУКА.
ИННОВАЦИИ:
ЮЖНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ**

2014. № 6 (38)

Выпуск подготовила
Редактор
Компьютерная верстка
Дизайн обложки

*Н.Ю. Скрыбина
Н.В. Бирюкова
Е.А. Солоненко
О.Ф. Жуковой*

Подписано в печать 19.12.2014.
Формат 70×108 ¹/₁₆. Офсетная печать. Усл. печ. л. 23,98.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в ООО «Батайское полиграфическое предприятие»:
346880, г. Батайск Ростовской обл., ул. М. Горького, 84.