РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 4(42)' 2014

включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёных степеней кандидата и доктора наук в соответствии с решением Президиума ВАК Минобрнауки России

Печатает статьи по истории, педагогике, психологии, биологии, филологии, философии, культурологии, политологии, праву и экономике

РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НАГОРНОВ Валентин Павлович

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

РОДРИГЕС-ФЕРНАНДЕС Александр Мануэльевич – Председатель Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой новой и новейшей истории исторического факультета ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

ЛОСЕВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой всеобщей истории ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ГОРБУНОВ Борис Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, действительный член РАЕН, зав. НИЛ теории, практики и методики краеведения в образовательных учреждениях ОБГОУ ДПО «Рязанский институт развития образования»

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, член-корреспондент РАН, директор Историко-социологического института ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени П. П. Огарёва»

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории науки и техники ФГБОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург

ЮРКИН Игорь Николаевич – член Совета, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории естествознания и техники имени С. И. Вавилова РАН, г. Москва

РЕЕНТ Юрий Арсенович – член Совета, доктор исторических наук, профессор кафедры истории и философии Академии Федеральной службы исполнения наказаний РФ

КОЛЬЦОВА Вера Александровна – член Совета, первый зам. директора Института психологии РАН, профессор, доктор психологических наук, зав. лабораторией истории психологии и исторической психологии

ДОНЦОВ Александр Иванович – член Совета, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова,

ЗАБРОДИН Юрий Михайлович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, проректор ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», действ. гос. советник РФ, вице-президент Федерации психологов образования России

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна – член Совета, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ПАНОВ Виктор Иванович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), зав. лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО

ЕФРЕМОВ Олег Юрьевич – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой гуманит. и соц.-экономических дисциплин Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного, г. СПб

ВОЛОДАРСКАЯ Инна Андреевна – член Совета, доцент факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования, Председатель Учебно-методического совета факультета психологии МГУ, г. Москва

НАГОРОВ Павел Сергеевич – член Совета, профессор, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник АНО «Рязанский НИИ психологии и методологии образования»

УХОВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор медицинских наук, зав. кафедрой гистологии и биологии ГБОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова» Фед. агенства по здравоохранению и соц. работе

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович – член Совета, доктор медицинских наук, заслуженный врач Российской Федерации, заведующий отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова»

ИВАНОВ Евгений Сергеевич – член Совета, доктор сельскохозяйственных наук, профессор, зав. кафедрой экологии и природопользования ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

КАЗАРЕНКОВ Вячеслав Ильич – член Совета, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (РУДН), г. Москва

Иностранные члены Редакционного Совета

Хасан Абдель Хамид Солиман – доктор, профессор геологии Университета г. Асьюта, директор Центра по развитию Южной Долины (г. Асьют, Республика Египет).
Ван Цзиньлин, 王金玲 – доктор филологических наук, профессор, директор института международного образования Чанчуньского университета (г. Чанчунь, КНР).
СМАНЦЕР Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).
ФОУШИН Джордж Николас – профессор философского факультета Университета Эмори (г. Атланта, штат Джорджия, США).
ЛИСТЕР Дж. Мэттью – доктор философских и юридических наук, PhD in Philosophy, JD (г. Филадельфия, штат Пенсильвания, США).
РАНГЕЛОВА Емилия Миленкова – доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики Софийского университета «Св. Климента Охридски» (г. София, Республика Болгария).
ЛЕВТЕРОВА Дора – доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета Пловдивского университета «Паисий Хилендарский» (г. Пловдив, Республика Болгария).
ЗАХАРУК Тамара – доктор педагогических наук, профессор, ректор Седлицкого университета естественных и гуманитарных наук (г. Седльце, Республика Польша).

Leadership (Editorial Board) of the «Russian Scientific Journal»

Editor-in-Chief : **Valentin P. Nagornov** Science Editor: **Yury I. Losev**
Deputy Editor-in-Chief: **Alexey S. Markov** Assistant Editor: **Alexander Y. Novozhylov**

Russian Members of the Editorial Council

Alexander M. Rodriguez-Fernandez – Council Chairman, Professor, Doctor of History, Head of the Department of Modern and Contemporary History, the Faculty of History, Moscow State Pedagogical University.

Yury I. Losev – member of the Council, Professor, Doctor of History, vice-rector, Head of the Department of general History, Ryazan State University named for S. Yesenin.

Boris V. Gorbunov – member of the Council, Doctor of History, full member of the Academy of Natural Sciences, Ryazan Institute of Education Development.

Nikolai M. Arsentiev – member of the Board, Professor, Doctor of History, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Director of Historical and Sociological Institute of N.P. Ogarev Mordovia State University.

Vladimir V. Zapariy – member of the Council, Professor, Doctor of History, Dean of the Faculty of Humanities, Head of the Department of History of Science and Technology, Ural State Technical University.

Igor N. Yurkin – member of the Council, Doctor of History, Senior Research Fellow of S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences

Yury A. Reent – member of the Council, Doctor of History, Professor of the Department of History and Philosophy, the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service.

Vera A. Koltzova – member of the Council, Deputy Director of Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Professor, Doctor of Psychology, Head of Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology.

Alexander I. Dontzov – member of the Council, full member of the Russian Authors' Society, Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Doctor of Psychology.

Yury M. Zabrodin – member of the Council, Professor, Doctor of Psychology, vice-rector of the Moscow State University of Psychology and Education, State Councilor of the Russian Federation, Vice-President of the Federation of educational Psychologists of Russia.

Valentina A. Belyaeva – member of the Council, Professor, Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy and Management in Education of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Lydia K. Grebyonkina – member of the Council, Professor, Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy and Management in Education of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Victor I. Panov – member of the Council, Professor, Doctor of Psychology, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Head of Laboratory of Ecopsychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Oleg Yu. Efremov – member of the Council, Professor, Doctor of Education, Head of the Department of Humanitarian and socio-economic disciplines of the Military Academy of Intercommunications named after Marshal Budionov, St. Petersburg.

Inna A. Volodarskaya – member of the Council, Assistant Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, PhD, winner of the President of Russia in the field of education, Chairman of the Educational and Methodical Council of Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

Pavel S. Nagorov – member of the Council, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Chief Scientific Officer of the Institute of Psychology and Human Development.

Yury I. Ukhov – member of the Council, Professor, Doctor of Medical Sciences, Head of the Department of Histology and Biology, Ryazan State Medical University named after academician I. P. Pavlov, the Federal Service on Supervision in the Area of Health Care and Social Development.

Alexey G. Epifanov – member of the Council, Doctor of Medical Sciences, Honoured Doctor of the Russian Federation, Head of the Vascular Surgery Department with Medical technology of treatment by polymagnetic device «Epifanov's diving-suit».

Eugene S. Ivanov – member of the Council, Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Head of the Department of Ecology and Environmental Sciences of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Vyacheslav I. Kazarenkov – member of the Council, Professor, Doctor of Education, Peoples' Friendship University of Russia, Departament of Social and Differential Psychology.

Foreign Members of the Editorial Council

Hassan Abdel Hamid Soliman – Prof. Dr, Geology Department, Faculty of Science, Director of South Valley Development Center, Assiut University (Assiut, Republic of Egypt).

Wang Jinling, 王金玲 – Dr. of Philology, Prof., Director of the Institute of International Education, Changchun University (Changchun, Chinese People's Republic).

Anatoly P. Smantser – Dr. of Education, Prof. of the Belarusian State University (Minsk, Republic of Belarus).

Nicholas G. Fotion – Prof. of the Philosophical Faculty of the Emory University (Atlanta, Georgia, USA).

Mathew J. Lister – PhD in Philosophy, JD (Philadelphia, Pennsylvania, USA).

Emilia M. Rangelova – Dr. of Sciences, Professor of Faculty of Pedagogy, Sofia University «St. Kliment Ohridski» (Sofia, Republic of Bulgaria).

Dora Levterova – D. Sc., Prof. of University of Plovdiv «Paisii Hilendarski», Director of University Center for Career Development (Plovdiv, Republic of Bulgaria).

Tamara Zacharuk – PhD, Assoc. Prof., Rector of Siedlce University of Natural sciences and humanities (Siedlce, Republic of Poland).

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ
Солтанова Н. Б., Караева Л. В. (*Азербайджан*) Пара Тутси и Лемма Урди у Коперника.....6
Курлаев А. Е. Специфика индустриальных ландшафтов Урала.....12
Тарасов О. А., Васильева С. А. К вопросу о событиях, произошедших 26 апреля 1921 года в Бутырской тюрьме, и их влиянии на развитие уголовно-исполнительной системы Рязанской губернии.....16
Савченко Р. А. История формирования отдельных лыжных батальонов в Казани в 1941-1942 гг.....23
Ерохин И. Ю. (*UK*) Противоречивость «государственных» взглядов в мировоззренческой доктрине казачества.....30
Грошева О. А. Исторические аспекты формирования научной школы А. С. Хоментовского и ее роль в развитии академической науки в г. Оренбурге.....33
Юсупов Р. Г. Международное сотрудничество Республики Башкортостан в сфере науки на рубеже XX-XXI веков....39
Маслова И. А. К проблеме исследования политических предпочтений и ориентации студенческой молодежи поликультурного региона (на примере Оренбургской области).....50
Козьякова Н. С. Феноменологические и темпоральные границы России на постсоветском пространстве.....56
II. ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ
Рыбакова М. В., Зернова Л. П. Социально-культурные компетенции как фактор личностной зрелости специалиста.....62
Щукина М. Ю. Роль некоммерческих организаций в развитии гражданского общества на примере экопоселений....67
III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Байкова Л. А., Костина Н. К. Ценностно-практический подход к организации военно-патриотического воспитания...72
Беляева В. А., Гребенкина Л. К. Научно-теоретические аспекты и пути совершенствования менеджмента высшего педагогического образования.....78
Ефремов О. Ю., Копысова Л. А. Система управления качеством образования в современном вузе.....83
Ефремов О. Ю., Сулейманов А. М. Педагогические сущность и условия применения опыта боевых действий и ликвидации чрезвычайных ситуаций в подготовке офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств.....90
Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры: общее и особенное.....96
Панов В. И. Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза.....110
Пырский А. М., Алиев А. А. Тренинг как средство формирования педагогической компетентности курсантов внутренних войск МВД России.....123
Андреев Е. А. Историко-педагогический анализ формирования готовности молодежи к служению Отечеству в армии в XVIII – начале XIX века.....131
Бельгисова К. В., Шульга А. В. Структура компетенции «планирование собственной деятельности».....139
Волкова Е. А. Обучение правильному чтению в социокультурной среде вуза в период трансформации чтения студенческой молодежи.....152
Герасимова К. М., Косарева Л. А. К вопросу о развитии речевых и литературно-творческих способностей студентов-иностранцев.....157
Клюева О. А. Модели конкуренции и конкурентоспособности личности.....164
Костина Н. К. Историко-педагогический анализ подходов к ориентации на военно-профессиональную деятельность в России XIII – начала XXI вв.....175
Марков А. С., Хисамбеев Ш. Р. Способность конструктивного разрешения конфликтов в воинских коллективах как проявление субъектности офицеров.....181
Семаго М. М. Особенности моделирования психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании.....187
Урубкова Л. М. Установление действий переводчика в процессе создания текста перевода.....194
Урубкова Л. М. Переводческая деятельность – вид научного исследования.....206
Червякова Л. Д. Правомерность существования нано-лингводидактики.....214
Чернышёва О. В. Проблемы развития системы высшего образования в России на современном этапе.....221
Аксючиц С. А. Моделирование процесса формирования познавательной активности младших школьников посредством решения проектных задач.....229
Кораев К. В. Педагогические условия интеграции профессиональной и военной подготовки обучающихся в вузах...237
Кричевский В. Г. Формирование требований к педагогам военно-учебных заведений России в XIX – начале XX вв...242
Лежнева Е. А. Исследование мотивации достижения успеха как компонента мотивационной основы профессиональной стратегии студента.....248
Сизова Л. А. Потребностная сфера как объект личностно ориентированного подхода в управлении процессом развития сестринского персонала.....252
Торбина И. И. Реализация инновационных педагогических технологий в обучении студентов высших учебных заведений.....259
Тухватулина Л. В. Особенности эмоционального выгорания у преподавателей ссуза.....264
Kostina N. K. (*Russia*). Modern System Professional Orientation in France.....270
Shan Yu (*China*). The Teaching of Culture in College English Education.....275
IV. ЭКОНОМИКА
Афанасьев А. А. Теоретические основы управления предприятием в условиях повышенных информационных нагрузок.....284
Ершов В. Ф. Ассоциация российских банков (АРБ) в 1990-2014 гг.: институционализация и деятельность.....292
V. ПРАВО
Бельгисова К. В. Правовые аспекты деятельности почтовой связи России.....310
Шаповал О. В. Современное гражданское законодательство об объектах гражданских прав: анализ и проблемы...314
Шаповал О. В. История развития права застройки в российском гражданском праве.....321
Щетинина Ю. А. Право ребенка на общение с близкими родственниками и механизм его реализации по законодательству РФ.....324
Юсова М. Б. Профессиональная компетентность сотрудников психологических служб исправительных учреждений.....328
VI. АРХИТЕКТУРА И СТРОИТЕЛЬСТВО
Петрова Л. В., Булгакова Е. А. Востребованность деловых игр в учебном процессе подготовки специалистов-архитекторов.....333
VII. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Габдуллина Л. М., Сулейманов И. Ф., Маврин Г. В., Мифтахов М. Н. Оценка количественного и качественного состава загрязняющих веществ промышленного комплекса города Нижнекамск.....337
Паршиков И. А., Хасаева Ф. М. Микробное гидроксилирование 2-этилпиридина.....340

CONTENTS

I. HISTORY & POLITOLOGY
Soltanova N. B., Karayeva L. V. (*Azerbaijan*) Tusi Couple and Urdi Lemma Copernicus.....6
Kurlaev A. E. Specifics of industrial landscapes Ural.....12
Tarasov O. A., Vasil'eva S. A. The Event Took Place April 26, 1921 Year in Butyrka Prison and Their Influence on the Development of the Penal Correction System of the Ryazan Province.....16
Savchenko R. A. The History of Separate Ski Battalions' Formation in Kazan in 1941-1942.....23
Erokhin I. Yu. (*UK*) Inconsistency of the «State» Views in the Cossack World Outlook Doctrine.....30
Grosheva O. A. Historical Aspects of the Formation of Scientific School A. S. Khomentovsky and Its Role in the Development of Academic Science in the City of Orenburg.....33
Yusupov R. G. International Cooperation of Republic Bashkortostan in the Field of Science on Border XX – XXI Ages.....39
Maslova I. A. To the Problem of Research of Political Preferences and Orientations of Students Multicultural Region (on the Example of Orenburg Region).....50
Kozyakova N. S. Phenomenological and Temporal Boundaries of Russia on the Post-Soviet Space.....56
II. PHILOSOPHY, SOCIOLOGY & CULTUROLOGY
Rybakova M. V., Zernova L. P. Socio-Cultural Competence as a Factor in Personal Maturity Specialist.....62
Shchukina M. Yu. The Role of Non-Profit Organizations in the Development of Civil Society as an Example of Ecovillages.....67
III. PEDAGOGY & PSYCHOLOGY
Baykova L. A., Kostina N. K. Value and Practical Approach to the Organization Military-Patriotic Education.....72
Belyaeva V. A., Grebenkina L. K. A Theoretical Study of the Ways of Development of the Higher Pedagogical Education Management.....78
Efremov O. Yu., Kopysova L. A. The Quality Management System of Education in the Modern University.....83
Efremov O. Yu., Suleimanov A. M. The Pedagogical Essence and Application Conditions of Experience Fighting and Emergency Management in the Preparation of Officers and Employees of Law Enforcement Agencies.....90
Mitina L. M. Psychology of Personal and Professional Development and Professional Career: General and Special.....96
Panov V. I. Ecopsychological Model of the Formation of Subjectivity of the Cadets of the Military University.....110
Pyrskiy A. M., Aliev A. A. Training as a Means of the Formation of Pedagogical Competence at the Cadets of the Internal Troops of the Russian Ministry for Internal Affairs.....123
Andreev E. A. Historical and Pedagogical Analysis of the Formation of Readiness of Youth to Serve the Fatherland in the Army in the XVIII – early XIX Century.....131
Belgisova K. V., Shulga A. V. The Structure of Competence «the Planning of Own Activities».....139
Volkova E. A. Transformation of Reading Student's Youth in the Sociocultural Environment of Higher Education Institution.....152
Gerasimova K. M., Kosareva L.A. On the Development of Speech and Literary and Creative Abilities of Foreign Students.....157
Kliueva O. A. The Models of Competition and Competitiveness of Personality.....164
Kostina N. K. Historical and Pedagogical Analysis of Approaches to Orientation for Military and Professional Activities in Russia XIII-early XXI ages.....175
Markov A. S., Hisambeev Sh. R. Constructive Conflict Resolution Ability in Military Units as a Manifestation of Officers Subjectivity.....181
Semago M. M. Specific of Modeling of Psychological-Pedagogical Maintenance in the Inclusive Education.....187
Ouroubkova L. M. Revealing Actions of a Translator in the Process of Creating a Target Text.....194
Ouroubkova L. M. Translation as scientific research.....206
Chervyakova L. D. Justification for Existance of Nano-Linguistics.....214
Chernysheva O. V. Problems of Development of System of Higher Education in Russia at the Present Stage.....221
Aksiuchyts S. A. Modelling the Process of Forming Cognitive Activity of the Primary School Children through Completing Project Tasks.....229
Koraev K. V. Pedagogical Conditions of Vocational Education and Military Training of Students in Higher Education.....237
Krichevski V. G. Formation of Requirements to Teachers of Educational Institutions of Russia in the 19th and Early 20th Centuries.....242
Lezhneva E. A. Research of Motivation Success as a Component Motivational Bases of Professional Strategy a Student...248
Sizova L. A. The Requirement of the Sphere as an Object of Personality-Oriented Approach in Managing the Process of Development of Nursing Staff.....252
Torbina I. I. Sale Innovative Teaching Technology in Teaching University Students.....259
Tuhvatulina L. V. Peculiarities of Emotional Fading among the Teachers of Colleges.....264
Kostina N. K. (*Russia*). Modern System Professional Orientation in France.....270
Shan Yu (*China*). The Teaching of Culture in College English Education.....275
IV. ECONOMICS
Afanasyev A. A. Theoretical Basis of Enterprase Management under High Information Load.....284
Ershov V. F. The Association of Russian Banks (ARB) in 1990-2014: Institutionalization and Activities.....292
V. LAW
Belgisova K. V. The Legal Aspects of Russian Postal Services.....310
Shapoval O. V. Modern Civil Law about the Objects of Civil Rights: Analysis and Problems.....314
Shapoval O. V. The History of Development of Building Rights in the Russian Civil Law.....321
Schetinina Yu. The Child's Right to Communicate with Relatives and Mechanism of Its Implementation in the Legislation of the Russian Federation.....324
Yusova M. B. Professional Competence of Employees of Psychological Services in Correctional Facilities.....328
VI. ARCHITECTURE & BUILDING SCIENCES
Petrova L. V., Bulgakova E. A. Architectural Design Trends in the Context of School Education Innovation Processes....333
VII. BIOLOGY & MEDICINE
Gabdullina L. M., Suleimanov I. F., Mavrin G. V., Miftahov M. N. Evaluation of Quantitative and Qualitative Composition of the Contaminants of Nizhnekamsk City Industrial Complex.....337
Parshikov I. A., Khasaeva F. M. Microbial Hydroxylation of 2-Ethylpyridine.....340

ИНСТИТУТ ФИЗИКИ НАН АЗЕРБАЙДЖАНА
РЕСПУБЛИКА АЗЕРБАЙДЖАН, г. БАКУ

УДК 52(091): 94(5)
ББК 63.3(5Азе)4+30г
Всеобщая история, история науки и техники

ПАРА ТУСИ И ЛЕММА УРДИ У КОПЕРНИКА

Кандидат исторических наук Н. Б. Солтанова
Л. В. Караева

В статье рассматривается факт умалчивания Николаем Коперником об использовании им математической основы – Марагинской революции, в «своей» астрономии.

Ключевые слова
Пара Туси, Коперник, Урди, планета, движение

Имя Насир ад-Дин ат-Туси (Абу Джафар Мухаммад ибн Мухаммад Насир ад-Дин ат-Туси (1201-1274)) в числе корифеев мировой науки.

Его называют ученым-энциклопедистом. Туси является автором сочинений по философии, теологии, экономике и праву, одновременно, по математике, астрономии, физике, минералогии, теории музыки и другим естественно-научным дисциплинам. Хотя тогда узкая специальность не выделялась. Ученый должен был разбираться во всех областях науки. Но достаточно внедряться в эти ветви науки умел не каждый.

Создание обсерватории было одним из решающих моментов как в творческой жизни Туси, так и в истории науки.

При Хулагу-хане, в 1259-60 гг., под руководством Насир ад-Дина ат-Туси, недалеко от Мараги была построена астрономическая обсерватория. Марагинская обсерватория была крупнейшей для своего времени. Она состояла из ряда зданий, занимающих площадь 150 м в ширину и 350 м в длину. Была большая библиотека из 400.000 книг, собранных из Персии, Сирии, Месопотамии. Был свой университет, где обучались более ста студентов.

Туси стремился создать при обсерватории трудоспособный научный коллектив и чудесно справился с поставленной задачей. Тогда он уже был известным ученым. Слава выдающегося ученого ему помогала во многом. Насир ад-Дин ат-Туси до строительства обсерватории был лично знаком со многими астрономами своего времени и мог выбрать будущих сотрудников. Кроме своих астрономов в Марагу были приглашены ученые, инженеры из других городов и стран. Это видные знатоки; Муайяд ад-Дин аль-Урди из Дамаска, Фахр ад-Дин аль-Мараги из Мосука, Фахр ад-Дин аль-Ихлати из Тифлиса, Наджи ад-Дин аль-Дебирании из Казвина, Фао Мун-чи из Китая, Шамс ад-Дин ас-Самарканди из Самарканда и др.

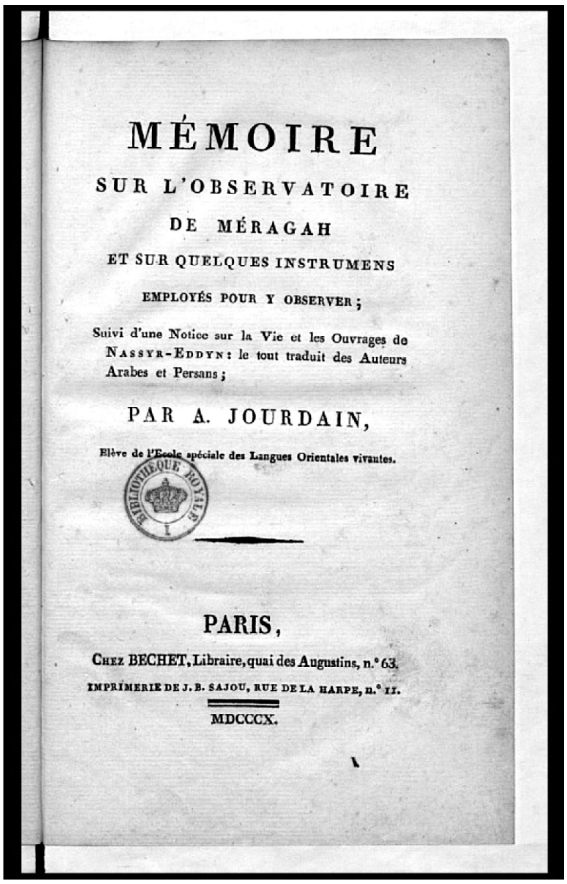
Муайяд ад-Дин аль-Урди (Муайяд ад-Дин аль-Муайяд ибн Бармак ибн аль-Мубарак ал-Амири аль-Урди Димашки (ум.

1266)) родился в Алеппо (сегод. Сирия), работал в Мараге в астрономической обсерватории Насир ад-Дина ат-Туси. Урди в свою эпоху был исключительно популярной личностью. До приезда в Марагу по приглашению Туси он в Дамаске работал как архитектор и, будучи инженером, разработал водные сооружения города. Урди вместе с Насир ад-Дином ат-Туси проектировал и осуществлял строительство Марагинской обсерватории. Он был не только одним из главных астрономов, но и главным архитектором Марагинской обсерватории, конструктором ее астрономических инструментов. Его труд об астрономических инструментах Марагинской обсерватории оказал большое влияние на развитие астрономического приборостроения в обсерваториях Улугбека, Тихо Браге, обсерватории в Джайпуре.

Его сын Мухаммад Муайяд ад-Дин аль-Урди также работал в Марагинской обсерватории. Составленный им звездный глобус сохранился до наших дней (с 1562 г. в Дрездене, Германия). Этот глобус по сути дела является звездным каталогом наиболее ярких звезд. По положению звезд удалось определить дату изготовления этого глобуса.

Муайяд ад-Дин аль-Урди под непосредственным руководством самого Насир ад-Дина построил пять астрономических инструментов совершенно новой конструкции и пять – старой. Сведения об астрономических инструментах, которые были использованы в Марагинской обсерватории, имеются пока в единственном письменном источнике, написанном самим Муайяд ад-Дином на арабском языке. Один экземпляр работы Урди, по свидетельству Мухаммада Али Тарибийата, хранится в Тегеранской библиотеке. Одна из позднейших копий была обнаружена в начале прошлого века в Парижской национальной библиотеке, она хранилась среди арабских рукописей под №1156. Эта копия снята с более древней. Сделаны переводы этой работы на немецкий (1928) и французский (1810) языки.

Астрономические инструменты Марагинской обсерватории были изготовлены такого размера, что наблюдения по своей точности превосходили наблюдения предшествующих обсерваторий. Среди астрономических инструментов Марагинской обсерватории были инструменты совершенно новой конструкции.



MÉMOIRE

SUR L'OBSERVATOIRE

DE MÉRAGAH

ET SUR QUELQUES INSTRUMENS

EMPLOYÉS POUR Y OBSERVER;

Suivi d'une Notice sur la Vie et les Ouvrages de NASSYR-EDDYN: le tout traduit des Auteurs Arabes et Persans;

PAR A. JOURDAIN,

Elève de l'Ecole spéciale des Langues Orientales vivantes.

PARIS,

CHEZ BECHET, Libraire, quai des Augustins, n.° 63.

IMPRIMERIE DE J. B. SAJOU, RUE DE LA HARPE, n.° 11.

MDCCCX.

«Книга об астрономии» (*Kitab fi-l-hay'a*) Муайяд ад-Дина аль-Урди.

Перевод на французский язык А. Журдена. Парижская национальная библиотека.

Особенно следует выделить вращающийся квадрант, который давал возможность вести внемеридианные наблюдения светил и значительно увеличить число наблюдений и их точность. Астрономические инструменты Марагинской обсерватории в дальнейшем нашли применение во многих обсерваториях мира. Среди них особо следует отметить Тебризскую (XIII), Пекинскую (XIII), Самаркандскую (XIV) обсерватории, обсерваторию Тихо Браге (XVI) и др.

Вращающийся квадрант, изобретенный и установленный в Марагинской обсерватории, в дальнейшем своем развитии и усовершенствовании превратился в универсальный инструмент. Таким образом, вращающийся квадрант является прообразом универсального инструмента.

Заслуги Туси определили европейский Ренессанс на столетия. Известно 150 научных трудов Шаха науки. Так его называли тогда.

Физика основана на эмпирической и математической физике. В мировой науке ярко выделяется «Марагинская революция», которая математику связывает с реальным миром. «Марагинская революция» характеризуется переходом от философских основ аристотелевской космологии и астрономии Птолемея к эмпирическим наблюдениям и математизации астрономии и природы в целом.

Птолемей выступал за использование наблюдений для проверки модели космоса. Исламские астрономы очень серьезно взяли его совет.

Важным аспектом «Марагинской революции», как основание, являлось следующее: астрономия должна быть направлена на описание поведения физических тел на математическом языке и не должна оставаться математическая гипотеза без ее реальных действий.

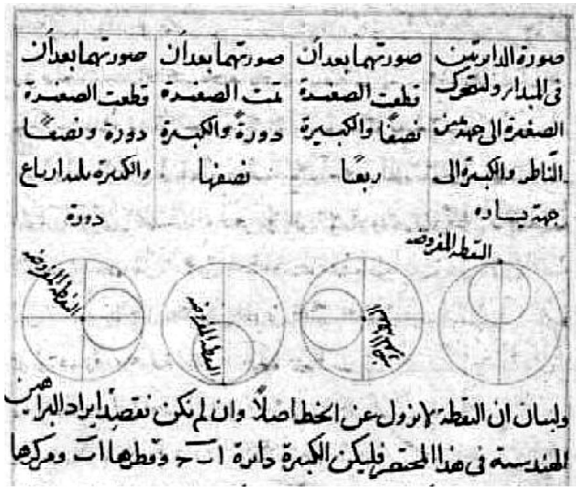
«Проблемы экванта» в системе Птолемея получили внимание астрономов Марагинской обсерватории в XIII в. Нужно было создать не птолемееву математическую модель, с учетом физических свойств небесных сфер, соответствующую наблюдаемым небесным движениям.

Астрономы Мараги пытались решить проблемы экванта и производить альтернативные конфигурации модели Птолемея. Этот вопрос был решен Урди и Туси, выдвинув «Пару Туси» и Лемму Урди. Марагинские астрономы были более успешными и точными в численном прогнозировании положения планет, которые лучше согласуются с эмпирическими наблюдениями.

Астрономы Мараги утверждают, что космическое движение – круговое. Первые эмпирические наблюдения, свидетельствующие вращению Земли вокруг своей оси, разъяснены Туси. Не птолеме-

ева модель, которая математически идентична гелиоцентрической модели Коперника – одна из чудесных достижений школы Туси.

Урди был первым из астрономов Мараги, который в 1250 г. разработал нептолемееву модель и предложил новую теорему – Лемму Урди.



Туси решил серьезные проблемы в системе Птолемея. Для планетарной модели он 1247 г. изобрел геометрическую технику, называемую «Парой Туси», которая генерирует линейное движение от суммы двух круговых движений. Развивая «Пару Туси» в качестве альтернативы физически проблемной экванты, введенной Птолемеем, изготовлена им правдоподобная модель для эмпирических орбит. «Пара Туси» – астрономический шедевр Туси, созданный в 1261 г. – математическое изложение физического движения планет. По этой модели, как отмечено выше, вращательное движение превращается в линейное.

Ученик Туси Кутб ад-Дин аль-Ширази (ум.1311) обсуждает возможность гелиоцентризма.

Лемма Урди и Пара Туси были использованы в геоцентрической модели Ибн аль-Шатыра (ум. 1375) и позже в гелиоцентрической модели Николая Коперника (1473-1543).

Исследователи Солнечной системы Коперника считали, что он улучшил систему Птолемея, поставив точку наблюдения небес от Земли на более прочную математическую основу. Только тогда Коперник мог транспортировать всю систему от ее геоцентрической базы к Солнцу. Это была просто деятельность, требующая Коперника только изменить направление вектора, соединяющего Землю с Солнцем. Остальная часть математически оставалась прежней.

Предполагалось, что Коперник, используя доступную математику, был в состоянии создать новую планетарную систему. Считали, что «революция Коперника» зависела от творческой способности нового применения классических греческих произведений (Евклида, Птолемея).

Это предположение к концу 50-х годов XX в. стало разрушаться. Такие ученые – историки науки, как Отто Нейгебауэр, Эдвард Кеннеди, Джордж Салиба начали пересматривать математику Кеплера. Они обнаружили, что революцию в астрономии Кеплера сделали две необходимые теоремы, не разработанные древними греками. Сама схема Птолемея физически невозможна. Проблема – недостаток Экванта.

У Нейгебауэра возник вопрос: построил эти две теоремы Коперник сам или заимствовал из какого-то греческого труда? Между тем, Кеннеди, работая в Бейруте, обнаружил астрономические статьи, написанные на арабском языке и датированные 1350 г. Эти документы содержали незнакомую геометрию. Во время посещения США он показал их Нейгебауэру. Эти работы были интересны последнему. Они содержали геометрию, идентичную модели Коперника о движении Луны. Текст был написан астрономом Ибн аль-Шатыр (ум.1375). В его работе кроме всего прочего, была и «теорема Коперника», которую разработал 300 лет до Коперника известный астроном Насир ад-Дин ат-Туси.

«Пара Туси», как называется эта теорема, решает многовековую проблему, от которой страдали Птолемей и многие дру-

гие древнегреческие ученые-астрономы. Эта теорема о том, как круговое движение может генерировать линейное движение. Здесь рассматривается движение двух шаров. В два раза меньший шар помещен в большой. Они оба в движении, но в противоположном направлении. Малый шар вращается внутри большого. «Пара Туси» диктует, что исходная точка касания этих шаров будет колебаться назад и вперед вдоль диаметра большой сферы. Установив небесные сферы должным образом, эта теорема объясняет, как эпицикл мог двигаться равномерно вокруг экванта дифферента, и до сих пор колеблется назад и вперед по направлению к точке дифферента.

Вторая теорема, найденная в системе Коперника, это – Лемма Урди, выдвинутая в 1250 г.

Большая часть научных знаний о древнем мире, Греции, Вавилонии, Египте, Индии и Китае, мусульманская наука тунелизировалась на Запад через Испанию. Европейские ученые были заинтересованы во всех арабских документах. Это переводы греческих работ, арабские оригиналы, арабские переводы рукописей других культур. Джордж Салиба обнаружил, что научные работы, написанные на арабском языке, в настоящее время находятся в европейских библиотеках, где сконцентрированы все научные мысли и работы средневекового периода. Исследователь говорит, что многие европейские ученые в эпоху Возрождения владели арабским языком.

Европейский ученый Уильям Харви учился в Падуе. Он «установил» геометрию системы кровообращения человека в 1629 г. Как указывает Салиба имеется арабская рукопись, написанная в 1241 г., дамасским врачом Ибн аль-Нафис (ум. 1288), где выложена та же геометрия кровообращения, утверждающая и объясняющая каждый момент схемы, решающая определенные проблемные вопросы прошлой медицины и отказываясь от не удовлетворяющих мнений древнегреческого врача Галена. Вот пример, Коперник так же учился в Падуе.

По словам Джорджа Салибы и «Пара Туси», и Лемма Урди «ограниченно встроены в астрономию Коперника, да так, что было бы немыслимо, чтобы извлечь их и оставить математическое здание астрономии Коперника нетронутым».

Любая геометрическая теорема имеет различные точки с буквами или цифрами по усмотрению составителя. Порядок и выбор символов произволен. Немецкий историк науки Вилли Хартнер отметил, что геометрические точки, используемые Коперником, были идентичны оригинальной нотации ат-Туси. То есть, точка, отмеченная символом «Алиф» по Туси была отмеченная Коперником – A. Арабский «Ба» ознаменовался – B и т. д. Все точки Коперника фонетический эквивалент арабского алфавита (языка). Было одно слабое исключения. Центр меньшего круга в диаграмме Туси – Z, у Коперника F. Хотя в арабском языке Z (письменная буква) легко похожа на (F).

Вторая «новая» теорема – Коперника, Лемма Урди не имеет от него доказательства. Иоганн Кеплер растянул круговые орбиты планет Коперника в эллипсы, ближе к концу XVI века и спрашивает у Коперника доказательство «новой» теоремы, но остается без ответа.

Необходимо принять, что новая математика в революции Коперника возникла сначала от исламского ума, а не европейского.

Историки науки задают вопрос: почему Коперник не признает использование трудов мусульманских ученых? И получают, в определенной мере, логический ответ: тогда Османская империя была у ворот Европы, в этих условиях было бы не уместным называть идеи и заслуги исламских ученых. У Европы была своя «гордость».

Одной из версий ответа на вопрос: как получил Коперник труды Туси? Существу-

ет тот факт, что в Италии найден латинский перевод Туси. Коперник провел много времени в Италии, где он, возможно, читал рукописи. (прим. Дж. Салибы)

Критика Туси Птолемея о физическом характера Земли была похожа на аргументы, позже используемые Коперником в 1543 г., чтобы защитить вращение Земли.

О действительной сущности Млечного Пути Туси пишет, что Млечный Путь – галактика, состоит и очень большого числа мелких, плотно расположенных звезд, которые по причине их концентрации и малости, кажутся облаком в молочном цвете. Три века спустя, в 1610 г. это повторно сказал Галилео Галилей, используя телескоп.

Модель Луны и Меркурия, подготовленная сирийским астрономом Ибн аль-Шатыр, была так же в книге Коперника.

Туси разработал специальную геометрическую конструкцию в связи с V постулатом Евклида, которая была использована в Англии Джоном Уоллисом (1703) в своих исследованиях. Впоследствии этот метод был использован Саккери (1733), но оба они не назвали Туси.

В 1957 г. удалось продемонстрировать, что теоремы Туси и Урди, модель для Луны Ибн аль-Шатыра были использованы Коперником под именем собственной астрономии и считались революцией Коперника, опубликованы в 1543 г.

Гегелем действительно сказаны верные слова: «Не будь Востока, не было бы Запада».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Даллал Ахмад. Наука, медицина и технологии // История ислама / под ред. Джона Эспозито. – Оксфорд: Руководство университета Оксфорда, 1999. – С. 161.

2. Моррисон Джеймс Э. История Астролябии. – 6 янв 2006. – http://astrolabcs.org/history.htm (3/12/06).

3. Фонд науки, технологии и цивилизации, «мусульманские Обсерватории», 2002. – http://muslirnheritage.com/topics/default.cfm?ArticleID=235 (6/12/06).

ИНСТИТУТ ИСТОРИИ И АРХЕОЛОГИИ УрО РАН
г. ЕКАТЕРИНБУРГ

УДК 94.(47): 911.5
ББК 63.3(2)5
Отечественная история, ландшафтоведение

СПЕЦИФИКА ИНДУСТРИАЛЬНЫХ ЛАНДШАФТОВ УРАЛА*

А. Е. Курлаев

В результате промышленной деятельности последовательно формировался облик Урала. Обширным образом, воздействуя на географическую, архитектурную среду, жизнедеятельность региона, индустрия оказала влияние и на ментальность, что особенно заметно на примере малых промышленных городов. В рамках ландшафтоведения был предложен новый подход к изучению этих процессов, в связи, с чем подчеркивается актуальность применения категории индустриального ландшафта для оценки значимости феномена индустрии для Урала и актуализации его культурного потенциала.

Ключевые слова
Индустриальный ландшафт, Урал, индустриализация, горно-металлургические центры

Промышленное освоение Урала на протяжении нескольких веков формировало облик региона: архитектуру городов, транспортную систему, окружающий ландшафт. Географические и геологические характеристики региона, в сочетании с уровнем развития технологий, используемых в промышленности, предопределяли степень воздействия человеческой деятельности на первоначальный облик территории.

Промышленная деятельность сформировала не только видимую, осязаемую среду жизнедеятельности человека: индустриальное общество характеризуется особой ментальностью, образом мысли, идентичностью. В соответствии с задачами производства был сконструирован образ жизнедеятельности значительной части населения – рабочих: образование, быт, досуг. Поэтому, в эпоху смены индустриальной парадигмы новой, информационной, упадка сферы производства, устоявшихся десятилетиями экономических, социальных связей, общество столкнулось с кризисом идентичности, самосознания, культуры. Эти проблемы особенно актуальны для населения множества периферийных промышленных городов, с задержкой воспринимающих постиндустриальные тенденции.

Формирование самосознания, культуры, идентичности человека происходит, в значительной степени, посредством осмысления его историко-культурного наследия. Грандиозные достижения индустриального общества на Урале выражены в его промышленном наследии. В отли-

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-01625).

чие от «элитарной», отстраненной культуры, индустриальное наследие осязаемо, оно сопряжено с повседневностью промышленных городов, дополняет образы родной земли, воспоминаний предков.

Такие качества индустриальных объектов, как распространенность, доступность, близость, функциональность, оборачиваются проблемой восприятия их ценностных качеств. Общепризнанными становятся лишь уникальные, наиболее выделяющиеся и репрезентативные памятники. Но такие объекты не выражают всю полноту индустриального воздействия на регион. Памятники промышленной архитектуры теряются в ряду более привычных глазу примеров усадебного, храмового зодчества. Размещенные в музее научно-технические достижения – продукция, модели, вырваны из многосложного контекста индустриального производства.

Историко-культурное наследие промышленной эпохи требует более широких категорий для определения. Применяемое в историко-культурном поле понятие исторического ансамбля уже нашло свое выражение в концепции музея-завода, но наиболее точно выражает результаты как культурного, так и физического воздействия промышленности, термин «индустриальный ландшафт».

Структурированное знание о ландшафте предлагает географическая наука. Для обозначения влияния деятельности человека на окружающий мир уже несколько десятилетий отечественными географами используются такие понятия, как цивилизационный, антропогенный ландшафт [1]. Осмыслив человека не только как разрушителя, но и как творца земного ландшафта, географы сразу выделили класс промышленного ландшафта и различные его типы: торфяно-болотных пустошей, промышленного карста, карьерно-отвальный тип.

Развивая основные теоретические положения школы антропогенного ландшафтоведения Ф. Н. Милькова, украинские географы под руководством Ю. Г. Тютюнника сформулировали постнеклассическую концепцию индустриального ландшафта. Концепция включает не только необратимые и судьбоносные изменения оригинального – в большинстве случаев природного облика земли, но и весь осязаемый массив следов, остатков промышленной деятельности человека [2. Л. 34-41].

Понятие индустриального ландшафта в этом смысле состоит из неразрывно связанных географической и культурной составляющих. Более того, в изложении своего подхода к предмету индустриального ландшафта, Ю. Г. Тютюнник, берет за основу своей концепции термин «объект индустриальной культуры», ещё более отдаляясь от классического ландшафтоведения в междисциплинарные сферы. Автор выделяет несколько групп объектов индустриальной культуры – памятники науки и техники, промышленной архитектуры, формы рельефа, включая гидротехнические и транспортные сооружения, а также промышленные объекты, используемые в дизайне и помещенные в контекст субкультур и контркультуры. Рассмотрев объекты в контексте географического и культурного ландшафтов, автор настаивает на том, что индустриальные объекты вовсе не враги ландшафту, а наоборот – конструируют и обогащают его. Обладая воспитательной, идеологической, культурной ценностью, объекты индустриальной культуры составляют ландшафт [3].

Многосложность индустриального ландшафта целесообразно иллюстрировать примером отдельно взятого промышленного региона, такого как Урал. Наиболее ранним проявлением промышленного ландшафта является сформировавшаяся в конце XVII в. планировка прилегающей к металлургическим заводам территории. Это пруд, плотина, прилегающая к ней заводская площадка, как правило - церковь, и далее – жилые кварталы. Ха-

рактерную планировку, до сих пор без труда заметную в центрах многих городов Урала, таких как Екатеринбург, Нижний Тагил, Златоуст, можно считать одной из структурных основ индустриального ландшафта Урала.

На большем удалении от завода наблюдаются следы освоения рудных месторождений. Последствия разработки первых, неглубоко залегающих месторождений, в настоящий момент скрыты под воздействием природных факторов. Последующая разработка крупных месторождений в течение десятилетий сформировала – горнозаводской, карьерно-отвальный облик ландшафта, примером которого является территория Гороблагодатского округа.

Освоение богатых залежей руд различных металлов обусловили появление на Урале крупных металлургических центров, развитие которых сформировало архитектурные формы промышленного ландшафта Урала. Архитектура промышленных зданий, являясь прикладной областью знаний, имеет целью решение функциональных, но не эстетических задач. При их создании используются технологии и материалы, характерные для определенного периода развития и модернизации промышленности, но архитектурные формы в промышленности все же приобретают культурные и эстетические свойства. Промышленная архитектура Урала изобилует примерами промышленных сооружений, культурная ценность которых получила всеобщее признание. В совокупности с заводскими трубами, агрегатами, инфраструктурными и транспортными сооружениями, архитектура формирует ядро индустриального наследия и ландшафта Урала.

Важнейшие как для экономики, так и для ландшафта объекты были обустроены уже в XX веке. Это крупнейшие металлургические и машиностроительные комплексы, среди которых Уралмашзавод, Магнитогорский металлургический комбинат, заводы городов Нижний Тагил, Челябинск. Городским пейзажем вблизи этих объектов уже давно считается плотная черно-серая масса строений и труб, закрывающих стеной дыма небо. Масштабы предприятия не ограничиваются пределами заводской площадки: нуждам завода подчинены как прилегающие к городу природные ресурсы – озера, реки, залежи полезных ископаемых, так и жилая застройка, городская инфраструктура, спроектированные с единственным расчетом – восполнить потребности производственного комплекса. В совокупности с особым менталитетом, образом жизни и мысли, сформированная десятилетиями коллективного труда среда жизнедеятельности человека цементирует культурный пласт индустриального общества – нематериальную часть индустриального ландшафта.

Интенсивная индустриализация Урала в XX в. обозначила доминирование индустрии над природой и человеком. Одним из самых впечатляющих примеров тому может по праву считаться город Асбест, жилые кварталы которого занимают площадь лишь немногим большую, чем карьер. Самосвалы грузоподъемностью в десятки тонн, карьерные локомотивы круглосуточно вывозят расколотую породу с его дна, расширяя пространство освоения в сторону города. При просмотре спутниковых снимков создается ощущение, что карьер постепенно съедает город. Карьер уже поглотил два озера, проходящую через него дорогу, и целый стадион «Строитель», память о котором до сих пор сохраняет парадная арка 1950-х гг.

Трагичность ситуации подкрепляет то обстоятельство, что основные залежи руды распространены под территорией жилой части города – 5-этажек сталинской застройки, во многих городах формирующих центр города, и ставших в Асбесте окраиной, так как прилегают к карьеру. Кроме того, производство асбеста считается во всем мире вреднейшим, как с

точки зрения экологии, так и с позиции влияния на здоровье человека. Во многих европейских странах использование минерального асбеста запрещено законом, а само название является синонимом смертельного заболевания. Промышленный ландшафт этого города выражает непростую историю отношений человека и индустрии – обернувшегося против самого человека инструмента освоения природы.

Не менее примечательным является город Карабаш, градообразующее предприятие которого своими выбросами превратило окрестности города в марсианскую пустыню. Ржавый песок и черные горы, сернокислотный запах не оставляют равнодушным ни одного проезжающего мимо. За десятилетия работы предприятие выбросило в атмосферу миллионы тонн сернистых веществ, которые выжгли не только растительность окружающих город гор и равнин, но и микроорганизмы: в пойме протекающей через промышленную зону реки не подвергается гниению дерево. Карабаш «прославился» на весь мир как один из памятников безответственного отношения к экологии, а индустриальный ландшафт этого города вызывает в основном негативные ассоциации.

В экологическом контексте можно рассматривать также воздействие атомной и нефтедобывающей промышленности, характеризующихся загрязнениями и негативным влиянием на биосферу Урала. В это же время, регион в значительной степени славен своим природным богатством, на фоне которых промышленный ландшафт контрастно выделяет противоречивость результатов деятельности человека.

Осмысление итогов индустриальной эпохи, в том числе актуализация вопросов экологии – знак заключительного этапа существования индустриального общества. Окончание этого этапа и переход к новым формациям знаменуется признанием достижений и ошибок индустриальной эпохи, а также ценности её свидетельств – индустриального наследия. Именно в этом направлении видится решение проблем кризиса самосознания общества переходного периода промышленного региона.

Взаимосвязанные понятием о ландшафте архитектурный, географический, культурный, ментальный образы Урала формируют целостную, выразительную карту индустриального наследия края. Многосложный, географический подход позволяет поместить в ряд историко-культурного наследия промышленности, наряду с уже признанными памятниками, всю совокупность сформированного ей ландшафтно-территориального комплекса.

Пример Урала дает основания утверждать, что для наиболее достоверной оценки значимости феномена индустрии необходима опора на максимально широкие и универсальные категории. Понятие индустриального ландшафта, изложенное в постнеклассической трактовке в рамках физической географии, содержит такой инструментарий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мильков Ф. Н. Человек и ландшафты: очерки антропогенного ландшафтоведения. – М., 1973.

2. Тютюнник Ю. Г. Охрана и заповедание индустриальных ландшафтов // География и природные ресурсы. – 2006. – №2.

3. Тютюнник Ю. Г. Объекты индустриальной культуры и ландшафт. – Киев, 2007.

УДК 94(47).084.3: 343.81: 908
ББК 63.3(2)613

Отечественная история: история уголовно-исполнительной системы, краеведение

К ВОПРОСУ О СОБЫТИЯХ, ПРОИЗОШЕДШИХ 26 АПРЕЛЯ 1921 ГОДА В БУТЫРСКОЙ ТЮРЬМЕ, И ИХ ВЛИЯНИИ НА РАЗВИТИЕ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ*

Кандидат исторических наук О. А. Тарасов
Кандидат исторических наук С. А. Васильева

В статье подробно освещаются причины, ход и последствия голодовки и массовых беспорядков среди заключенных, произошедших в Бутырской тюрьме в апреле 1921 года. На основе архивных данных показано, какое влияние бутырские беспорядки оказали на развитие системы мест лишения свободы в Рязанской губернии. Одним из их последствий стало внезапное рассредоточение политических заключенных по губернским местам заключения и массовый побег из наскоро организованной в Рязани политической тюрьмы.

Основываясь на документах и исторических свидетельствах, авторы делают вывод, что причиной этого чрезвычайного происшествия стала организационная неподготовленность губернских мест заключения и межведомственная борьба местных структур Народного комиссариата Юстиции, НКВД и ВЧК.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Рязанской области, проект № 13-11-62002.

Ключевые слова
История уголовно-исполнительной системы, политические заключенные, Бутырская тюрьма, Рязанская губерния, гражданская война уголовно-исполнительная система, губернский карательный отдел, губернский отдел принудительных работ, губернская чрезвычайная комиссия, Рязанский губернский концентрационный лагерь принудительных работ, Рязанская губернская тюрьма

В конце апреля 1921 года зарубежная социалистическая пресса взорвалась заголовками и статьями, в которых описывались массовые и жестокие избиения и нарушения прав политических заключенных (социал-демократов, социалистов-революционеров и анархистов) произошедшие в ночь на 26 апреля в Бутырской тюрьме. Эта скоординированная пропагандистская кампания вызвала серьезный резонанс, как в России, так и за границей. В сложившей-

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Рязанской области, проект № 13-11-62002.**

ся ситуации советскому правительству пришлось включиться в информационную борьбу. И, «ввиду той неслыханной кампании злостной клеветы, которая была поднята зарубежной печатью в связи с так называемым избиением заключенных в Бутырке и в интересах правдивого изложения того, что в действительности имело место в названной тюрьме», опубликовать в специальной брошюре рассказ о происшедшем, написанный бывшим заключенным тогда в тюрьме социалистом-революционером В. М. Ребрухом [1]. Смысл этой публикации заключался в том, чтобы показать общественности, что «события, которые разыгрались в Бутырской тюрьме в ночь под 26 апреля, не так уж страшны, как о них говорили, говорят и тем более пишут» [1. С. 12].

С начала 20-х гг. в ходе подавления антиправительственных восстаний на Украине, Тамбовской, Воронежской губерниях, Кронштадте и других регионах места заключения советской России начали наполняться политическими заключенными, к числу которых в тот момент советская власть относила всех представителей социалистических партий, за исключением членов РКП(б). Режим содержания этой категории заметно отличался от прочих. В той же Бутырской тюрьме до описываемых событий политических заключенных насчитывалось около 180 человек. Все они размещались в отдельном «социалистическом коридоре», по камерам в соответствии со своей партийной принадлежностью. Общие камеры постоянно оставались открытыми, вход и выход внутри социалистического коридора для всех политических был свободен. Одиночные камеры для мужчин и женщин также никогда не запирались [2. Л. 9].

Все бытовые, социальные, культурные и политические вопросы решались на уровне самоуправления, органом которого являлось социалистическое бюро, состоявшее из членов всех партий, за исключением коммунистической, члены которой также имелись в Бутырской тюрьме и занимали отдельный коридор. В исключительном ведении социалистического бюро Бутырской тюрьмы, возглавляемого избранным политическим старостой (членом ЦК РСДРП), находилось продовольствие, кухня, хозяйственная часть, школа грамотности, университет, группы изучения иностранных языков, лекционное бюро, драмкружок и хор [2. Л. 10].

Политическим заключенным оказывалась систематическая помощь со стороны представителей Политического Красного Креста, которые раз в неделю посещали Бутырскую тюрьму и снабжали заключенных всем необходимым, пищей, одеждой, деньгами, книгами, газетами и т. п. Другими словами, режим политических заключенных предполагал широкое самоуправление и поддержку общественных организаций, соблюдение политических прав, и определенную свободу действий внутри тюремных стен.

По утверждению В. Ребруха именно такое положение он застал 9 марта 1921 года, когда был помещен в Бутырскую тюрьму, и оно его поразило: «я утверждаю, что большинство с большим удовольствием в тюрьме отдыхало: весь день на воздухе, питание наилучшее (слабых кормили птицами, кашами и компотами), солнечные ванны, частые бани, еженедельная смена чисто продезинфицированного белья, – все это давало в результате то, что люди, прибывавшие в тюрьму измученными и проголодавшимися, впоследствии поправлялись и отлично выглядели» [1. С. 6]. Однако эта сравнительная оценка тягот свободной жизни в условиях подполья и комфорта жизни тюремной выглядит слишком оптимистичной и натянутой. Объяснить ее можно, по-видимому, лишь логикой информационной борьбы. Но если отбросить оценочные суждения, фактическая сторона условий содержания политических заключенных, представленная В. Ребрухом, остается близкой к действительности. Фактом является и

то, что другие заключенные Бутырской тюрьмы на тот момент находились в более жестких условиях: «коридоры у них были на запоре, параши находились в камерах (содержимое выносилось 2-3 раза в день), прогулки давались им раз в день; количество людей иногда превышало норму» [2. Л. 10].

Рассуждая о причинах появления такого «льготного» режима для политических, В. Ребрух не брался сказать точно, было ли это «завоеванием самих социалистов, существовали ли на этот счет какие-нибудь распоряжения власти, или это было попустительством со стороны тюремной администрации» [1. С. 7]. Сложившаяся практика, скорее всего, стала результатом взаимодействия всех вышеперечисленных факторов, помноженных на постоянное внимание к этому вопросу со стороны международного социалистического сообщества.

Судя по имеющейся информации, события 26 апреля 1921 года имели свою предысторию. Начало им было положено 22 апреля, когда все арестованные Бутырской тюрьмы, за исключением социалистов, предъявили к тюремной администрации три требования: открыть камеры, вынести параши из камер и предъявить им обвинения. В случае неудовлетворения этих требований уголовные заключенные пригрозили общей голодовкой. Администрация эти требования проигнорировала, голодовка была объявлена, и представители уголовных коридоров обратились к социалистическому бюро с просьбой присоединиться к ней. Социалисты, имевшие богатый опыт конфронтации в условиях царской тюрьмы, еще больше обострили конфликтую ситуацию, пообещав оказать моральную поддержку лишь при условии организованного характера голодовки. В итоге, голодовка организованно продолжалась четверо суток, но результатов не дала.

Тогда 25 апреля конфликт вышел на новый уровень. По свидетельству В. Ребруха произошло следующее: «с 10 часов утра начался по всей тюрьме дикий вой [кричали так, как будто кого-то сильно истязали] … Выли по сменам, одна часть коридора выла, другая в это время отдыхала, и так во всех камерах… На улице вокруг тюрьмы начал собираться народ… всех охватила какая-то тревога, жуть за судьбу тех, над которыми, как им казалось проделывают нечто ужасное» [1. С. 7].

На протяжении всей голодовки заключенные стремились быть услышанными. И теперь, добившись в прямом и переносном смысле желаемого эффекта, социалистическое бюро передало в ВЧК и ВЦИК ультиматум, в котором сообщило о подробностях всего происходящего в тюрьме и, между прочим, проинформировало власти о том, что если не будут приняты срочные меры «к прекращению этого воя, то бюро снимает с себя всякую ответственность» [2. Л. 11].

К удивлению голодающих на этот раз представители власти прибыли в тюрьму «очень скоро» и после недолгих переговоров требования заключенных были удовлетворены за исключением последнего. Вой прекратился, раздались громовые аплодисменты, камеры раскрылись и не политические заключенные вышли на «свободу» в тюремные коридоры.

Вечером 25 апреля заключенные торжествовали и праздновали свою победу, однако ночью 26 апреля стало очевидно, что уступки заключенным были сделаны властью, чтобы прекратить беспорядки, подготовиться и принять окончательное решение проблемы. Участник тех событий, член Московского Комитета РСДРП А. Н. Малкин описывает все произошедшее так: «Совершенно неожиданно вчера в ночь к нам явилось видимо-невидимо военной силы, ворвались в социалистические камеры и, не говоря, зачем и для чего, отдали приказ немедленно одеваться. Двенадцатый коридор эсеров, анархистов и одна социал-демократическая камера, пытались не подчиниться, но их

силой вытолкали, причем наших с-д и всех поколотили. … Словом решили показать, что мы не где-нибудь, а в настоящей тюрьме» [2. Л. 1].

По свидетельству В. Ребруха действительно «около 3 часов ночи в политические камеры, запертые изнутри, вошли красноармейцы и представители ЧК и потребовали по фамилиям на выход. Названные отказались идти без санкций социалистического бюро, и их начали выводить силой». При этом не было «ни грубостей, ни бестактностей. Все проделывалось твердо, решительно, но совершенно спокойно… Вывели и группами рассадили в автомобили» [1. С. 9].

По сути, эти события стали одним из первых залпов так называемого «тюремного противостояния» тех оппонентов советской власти, для которых вне тюрьмы борьба с большевиками оказалась невозможной. Поэтому она была объявлена в тюрьме, и выражалась она в акциях подобного рода, привлекавших всеобщее внимание, разрушавших имидж и авторитет большевиков в международном социалистическом движении.

Не удивительно, что в той ситуации, когда «вся Бутырская тюрьма выла и орала благим матом» власти не могли дожидаться «пока эта московская Бастилия падет и потом поздравить их с победой». Они должны были «как-нибудь этот пожар локализовать, ибо языки этого пламени уже начали достигать соседних зданий». Поэтому, руководство ВЧК нашло решение проблемы в быстром переводе всех политических заключенных из Бутырской тюрьмы, находившейся в центре столицы. В ходе этих мероприятий часть заключенных была переведена в Таганскую тюрьму, находившуюся на окраине города, а другая часть была рассредоточена по местам заключения близлежащих губерний: Ярославской, Владимирской, Рязанской и другим. Причем режим в провинциальных тюрьмах оказался значительно жестче, а условия содержания заметно суровее, чем в Бутырской тюрьме.

По документальным свидетельствам 26 апреля в Рязанскую губернию была направлена группа из 16 социал-демократов, 9 социалистов-революционеров и 10 анархистов, среди которых были активные политические деятели революционного и антибольшевистского движения [3. Л. 1]. К 1 июня одного анархиста и двоих социалистов-революционеров перевели обратно в Москву. Таким образом, в Рязани в только что организованной тюрьме для политических заключенных оставалось 32 человека политзаключенных [4. Л. 8]. А в ночь на 19 июня произошло событие, которое перечеркнула возможность дальнейшего существования в Рязани политической тюрьмы – все девять оставшихся анархистов и один эсер совершили дерзкий побег.

Решение о раскассировке Бутырской тюрьмы было внезапным, поэтому времени на подготовку к принятию политических заключенных у губернских властей и карательных органов практически не было. Более того, к тому моменту система мест лишения свободы Рязанской губернии находилась в тяжелом положении [5] и не была готова содержать эту категорию в соответствии с теми требованиями, которые выдвинуло руководство ВЧК.

Но она была переполнена на 75%, и, к тому же, в ней началась эпидемия тифа. Крупным местом заключения был Рязанский губернский концентрационный лагерь принудительных работ. Открытый в августе 1919 г. под контролем губчека, он впоследствии был передан в ведение подотдела принудительных работ отдела управления Рязанского губисполкома. В нем содержались, главным образом, военнопленные гражданской войны и дезертиры [6]. Поэтому, в телефонном разговоре с Москвой, состоявшимся вечером 25 апреля, председатель коллегии рязанской губчека Г.Я. Лобанов сообщил о готовности разместить 105 человек политических заключенных. Однако при этом он огово-

рился, что «заключение может быть лишь на общих основаниях, имея в виду свободный корпус концентрационного лагеря». На другой день ВЧК выслала 35 человек, не считаясь с вышеупомянутой оговоркой, и таким образом перед губчека встала проблема в короткий срок разместить прибывших, так как, «ознакомившись с присланной инструкцией ВЧК о порядке их содержания, сразу же стало очевидным, что в лагере их содержать нельзя» [7. Л. 103].

Конечно, обеспечить режим строгой изоляции в отдельном корпусе внутри довольно большого лагеря, занимавшего территорию бывшего Казанского Явленского женского монастыря, для губернских чекистов было хоть и сложно, но вполне возможно. Однако руководство рязанской губернской чрезвычайной комиссии приняло другое, более удобное для себя решение. Пробыв в лагере одну ночь, группа политических заключенных была направлена в Рязанскую губернскую тюрьму – наиболее подходящее, по мнению представителей губчека, место для их содержания. Не вызвал никаких вопросов даже тот факт, что эта тюрьма была переполнена на 75%, и, к тому же, в ней началась эпидемия тифа. Скорее всего, определяющим было то, что она находилась в ведении губернского карательного отдела, поэтому вся дальнейшая ответственность за содержание политических заключенных ложилась на представителей этой структуры.

27 апреля заведующий секретным отделом губчека Ширяев потребовал от заведующего губернским карательным отделом В. И. Стельмака немедленно сделать распоряжение об освобождении помещения в губернской тюрьме для размещения присланных из ВЧК 35 человек политических заключенных, «и числить их за ВЧК содержанием и строгой изоляцией», указав, что инструкция о содержании заключенных выслана начальнику тюрьмы [7. Л. 99].

В губернской тюрьме были отведены две подвальные камеры, которые по причине сырости и антисанитарных условий практически сразу же были признаны неудобными для помещения политических арестантов, и последние были переведены во второй этаж той же тюрьмы. Однако из-за отсутствия требуемой изоляции во втором этаже и вообще в тюрьме, политические арестованные вновь были переведены.

На этот раз их поместили в здание бывшего Исправительного арестантского отделения. Этот самый крупный комплекс тюремных построек до осени 1919 г. находился в ведении губернского карательного отдела, в нем располагалась срочная тюрьма. Однако затем, в связи с осложнениями на Южном фронте, исправительное арестантское отделение было расформировано, а в освободившихся зданиях, перешедших в ведение начальника рязанского гарнизона, разместились орловские военные мастерские. К весне 1921 г. эти здания находились в плачевном состоянии и использовались в качестве гауптвахты, для содержания дезертиров и заключенных, числящихся за отделом районной транспортной чрезвычайной комиссии. А губернский карательный отдел, решая вопрос об открытии при тюрьме «в широком масштабе» мастерских, имевший «весьма важное значение для заключенных в смысле перевоспитания их путем обучения разным ремеслам», вел долгую межведомственную борьбу за возвращение этих зданий под свой контроль.

По планам заведующего отделом В. И. Стельмака, согласованным с Центральным Карательным отделом, «в недалеком будущем в помещениях Рязанского исправительного Отделения будут открыты мастерские фабрично-заводского типа – сапожная, портновская, ткацкая, плотницкая, столярная, слесарная, кузнечная и кустарная разных отраслей» [8. Л. 13 об].

Политических заключенных разместили на четвертом этаже главного корпуса,

нижние этажи занимали дезертиры и прочие. Охрану здания осуществляли все ведомства, в общем пользовании которых оно оказалось: внутренние посты ставились от ОРТЧК, наружные же посты от губчека, от карательного отдела был выставлен один внутренний пост на четвертом этаже. Затем 9 мая межведомственная тяжба завершилась, и здания бывшего исправительного арестантского отделения вновь перешли в ведение карательного отдела. После этого ОРТЧК своих заключенных из этого здания убрала, а вместе с тем и убрала свой караул, бывший на внутренних постах, не поставив, по утверждению В. И. Стельмака, об этом в известность карательный отдел. Таким образом, оставшиеся в здании одни политзаключенные на четвертом этаже «оказались охраняемы только одним надежным постом у дверей коридора и другим постом у главного входа в тюрьму, и одним часовым, стоявшим у окон переднего фасада здания» [7. Л. 82 об].

Воспользовавшись выпавшим случаем в условиях неразберихи и продолжающихся межведомственных споров губернского карательного отдела с чрезвычайной комиссией о том, кто, где и как должен обеспечит режим строгой изоляции для политических заключенных, десять человек из них, после соответствующей подготовки, совершили побег. Ответственность за происшедшее была полностью возложена на представителей местного карательного отдела. Пять человек были привлечены к суду: два надзирателя губернской тюрьмы – за то, что «халатно относясь к своим обязанностям, не заметили подготовительных к побегу работ со стороны политзаключенных» и за то, что «вопреки инструкции ВЧК недостаточно тщательно осматривали вещи, приносимые им»; помощник начальника губернской тюрьмы Л. Г. Левенец – за то, что «не принял мер к наблюдению за политзаключенными»; начальник губернской тюрьмы М. Е. Завьялов – за то, что «сложил с себя ответственность за содержание заключенных» и заведующий губернским карательным отделом В. И. Стельмак – за «халатное отношение к служебным обязанностям» [7. Л. 182].

В итоге по приговору губернского революционного трибунала два надзирателя и помощник начальника губернской тюрьмы были приговорены к заключению в лагерь принудительных работ сроком на 1 год каждый, но «применяя амнистию ВЦИК в ознаменование 4-ой годовщины Октябрьской Революции» от наказания были освобождены. М. Е. Завьялов и В. И. Стельмак были по суду оправданы [7. Л. 223 об], однако, последний все равно лишился своей должности. А оставшиеся политические заключенные в течение осени были переведены в Москву и Смоленск. Организованная в Рязани тюрьма для политических заключенных прекратила свое существование.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ребрух В. М. Правда о том, что произошло в Бутырской тюрьме в ночь под 26 апреля 1921 г. – М.: Государственное издательство, 1921.

2. Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). – Ф. Р-8419. – Оп. 1. – Д. 59.

3. ГАРФ. – Ф. Р-8419. – Оп. 1. – Д. 121.

4. ГАРФ. – Ф. Р-8419. – Оп. 1. – Д. 7.

5. Подробнее о становлении, деятельности и состоянии системы мест лишения свободы Рязанской губернии см: Тарасов О. А., Васильева С. А.: 1) Особенности реорганизации и реформирования пенитенциарной системы Советской России в 1918 году на региональном уровне (по материалам Рязанской губернии) // Обеспечение процесса

реформирования исполнения наказаний в Российской Федерации: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., г. Рязань, 29-30 октября 2009 г. / под общ. ред. А. А. Реймера. – 2-ое изд., доп. – Рязань: Академия ФСИН России, 2010. – С. 335-338; 2) Становление института принудительных работ в Советской России (по материалам Рязанской губернии) // Актуальные проблемы уголовно-исполнительного права и исполнения наказаний: материалы Междунар. науч.-теоретич. семинара, посвящ. памяти проф. Н. А. Стручкова и М. П. Мелентьева, 19 апр. 2013 г., г. Рязань / Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. – Рязань, 2013. – С. 142-150; 3) Межведомственная конкуренция Наркомата Юстиции и НКВД как фактор становления советской пенитенциарной системы в годы гражданской войны и «военного коммунизма // Государство, общество, церковь в истории России XX века: материалы XIII Междунар. науч. конф., Иваново, 12-13 марта 2014 г.: в 2 ч. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2014. – Ч. 2. – С. 655-661; 4) Санитарное состояние мест заключения Рязани и борьба с угрозой распространения эпидемии тифа в 1922 г. // Гуманитарно-пенитенциарный вестник: научно-публицистический альманах / под ред. Ю. А. Реента. – Рязань: Академия ФСИН России, 2014. – Вып. 7. – С. 66-79.

6. Подробнее об открытии и деятельности Рязанского губернского концентрационного лагеря принудительных работ см.: Тарасов О. А.: 1) Учреждение системы лагерей принудительных работ в Советской России (по материалам Рязанского губернского концентрационного лагеря принудительных работ) // Гуманитарно-пенитенциарный вестник: научно-публицистический альманах / под ред. Ю. А. Реента, О. А. Тарасова, С. А. Васильевой. – Спец. вып. (№ 4): материалы V Всероссийской научно-практической конференции 18-19 апреля 2009 г. «Место УИС во взаимодействии власти и общества в России: история и современность (к 130-летию образования Главного тюремного управления)». – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – С. 176-183; 2) Судьба обители: к вопросу об организации Рязанского губернского концентрационного лагеря принудительных работ в стенах Казанского Явленского женского монастыря // Государство, общество, церковь в истории России XX века: Материалы IX Междунар. науч. конф. Иваново, 10-11 февраля 2010 г.: в 2 ч. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2010. – Ч. 2. – С. 694-700; Тарасов О. А., Васильева С. А. Факты и мифы о деятельности Рязанского губернского концентрационного лагеря принудительных работ: свидетели истории против исторических свидетельств // История России: мифы и реальность. Материалы круглого стола (г. Рязань, 19 апреля 2013 г.) / под науч. ред. В. В. Крючкова. – Рязань: Рязанский филиал Московского университета МВД России, 2013. – С. 28-34.

7. Государственный архив Рязанской области (далее – ГАРО). – Ф. Р-2639. – Оп. 1. – Д. 2299.

8. ГАРО. – Ф. Р-49. – Оп. 1. – Д. 1021.

НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТОРГОВО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РЕСПУБЛИКА ТАТАРСТАН, г. НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ

УДК 94(47).084.8
ББК 63.3(2)622-35
Отечественная история

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ЛЫЖНЫХ БАТАЛЬОНОВ В КАЗАНИ В 1941 – 1942 гг.

Р. А. Савченко

Статья посвящена формированию воинских частей в Татарской автономной советской социалистической республике в годы Великой Отечественной войны. Рассматривается история создания в Казани отдельных лыжных батальонов. Затронута проблема обеспечения батальонов личным составом, вооружением и снаряжением. Особое внимание уделено процессу обучения военнослужащих указанных частей.

Ключевые слова
Лыжный батальон, запасная стрелковая бригада, вооружение, боевая подготовка

Первые лыжные батальоны были сформированы в Казани ещё в ходе советско-финляндской войны. Советское командование, оценив эффективность действий небольших отрядов финских лыжников, пришло к выводу о необходимости создания специальных лыжных частей и подразделений. Призыв о наборе добровольцев встретил широкий отклик у населения, что позволило в короткие сроки сформировать два отдельных лыжных батальона [1. С. 440].

Развернувшиеся на широком фронте сражения Великой Отечественной войны не позволяли ограничиться набором в лыжные части только добровольцев. Требовалось в короткие сроки подготовить несколько сотен отдельных лыжных батальонов (олб), чтобы в условиях зимы советское командование располагало бы значительным количеством резервных, маневренных частей. Добиться этого можно было, направляя значительное количество призывников в формирующиеся лыжбаты. По этой причине несколько запасных стрелковых бригад (зсбр) преобразовали в лыжные.

По постановлению Государственного Комитета Обороны (ГКО) от 2 и 15 сентября 1941 года № 613сс и 680сс к 1 октября 1941 года запасные стрелковые полки 20-й зсбр Московского военного округа (МВО) расположенной в Казани были переформированы в семь запасных лыжных полков (злп). Лыжным полкам присвоили следующие номера: №№ 16, 17, 25, 269, 270, 271 и 272.

В составе каждого полка насчитывалось три батальона по 986 человек и один учебный батальон численностью 767 человек. Таким образом, численный состав запасного лыжного полка составлял 3870 человек.

Лыжные батальоны полков укомплек-

товывались личным составом не старше 35 лет путём персонального отбора из числа лиц, имеющих лыжную подготовку, здоровых и физически развитых. Ответственность за укомплектование полков возлагалась на командующего войсками округа.

Начсоставом полки укомплектовывались за счёт частей округа (за исключением артиллерийских и бронетанковых), постоянного состава военно-учебных заведений, начсостава милиции, выдвижения на должности средних командиров - лучших младших командиров, инструкторов лыжной подготовки, выделяемых из гражданских спортивных организаций по плану Главного управления формирований (Главупроформ).

Младшим начальствующим и рядовым составом лыжные запасные полки укомплектовывались за счёт постоянного состава военно-учебных заведений и других частей округа (за исключением артиллерийских и автобронетанковых), постоянного и переменного состава запасных частей, призывников 1922 года рождения, призыва военнообязанных, пользующихся отсрочками по мобилизации (по согласованию с обкомами и райкомами ВКП(б) и директорами предприятий и учреждений) и выделяемых ЦК ВЛКСМ комсомольцев. При этом комсомольцы, участвовавшие в советско-финской войне в составе лыжных батальонов, направлялись в запасные лыжные полки в обязательном порядке, кроме тех, кто не мог ходить на лыжах по состоянию здоровья.

Излишки личного состава запасных стрелковых полков 20-й зсбр, не годные к службе в лыжных частях, переводились в другие запасные части округа. Начальник управления лыжной, горной и физической подготовки к 25 сентября обеспечил запасные лыжные полки программами боевой подготовки. Программа рассчитывалась таким образом, чтобы лыжные батальоны были готовы к отправке на фронт 1 декабря 1941 года. О ходе формирования лыжных полков командир 20-й зсбр полковник Шкодунович доносил в Главупраформ ежедневно, начиная с 20 сентября [2. Л. 93-96].

Для укомплектования формирующихся лыжных частей политически проверенным составом 16 сентября 1941 года ЦК ВЛКСМ призвал и направил в 20-ю зсбр 5300 комсомольцев, в том числе из Татарской АССР – 1500, Чувашской АССР – 450, Удмуртской АССР – 600, Мордовской АССР – 450, Сталинградской области – 600 и Чкаловской области – 1000 человек [3. Л. 97].

Начальники центральных управлений НКО должны были обеспечить формируемые лыжные полки вооружением, материальной частью, обмундированием, снаряжением и прочим имуществом частично к 5 октября и полностью к 15 ноября. При этом 10% винтовок и 5% прочего вооружения выделялось из ресурсов округа, а остальное планировалось подать в бригаду из центра в течение сентября и октября 1941 года. Но фактически вплоть до середины 1942 года бригада не была обеспечена полным комплектом вооружения и имущества. Например, для обучения личного состава в каждом полку должно было иметься 202 ручных пулемёта и 80 миномётов. Но пулемётов, миномётов, а также винтовок и автоматов зимой 1941-1942 гг. в запасных полках 20-й бригады имелось значительно меньше положенного по штату. Также не хватало имущества связи. На 13 декабря 1941 года в бригаде имелось всего 41 радиостанция, 129 телефонных и 7 телеграфных аппаратов, вместо требуемых по штату соответственно 240, 377 и 32 единиц [4. Л. 18].

По состоянию на конец сентября 1941 года лыжные полки не имели необходимого количества лыжного инвентаря. Для исправления создавшегося положения предприятия Наркомлеса ТАССР, Татлесоохраны, в сентябре – декабре 1941 года получили заказ на изготовление 29 тыс. пар лыж для формировавшихся частей [5.

С. 68]. В результате принятых мер, к декабрю, личный состав 20-й бригады был полностью обеспечен лыжами.

В ноябре 1941 года из 20-й зсбр изъяли личный состав для шести лыжных батальонов, которые отправили на Карельский фронт. Остальной состав лыжных полков бригады переформировали в 28 лыжных батальонов по 4 батальона в каждом полку. Учебные батальоны в запасных лыжных полках реорганизации не подвергали, и курсанты продолжили готовиться по трёхмесячной программе [6. Л. 198-200].

В результате проводимой боевой подготовки в бригаде на 10 декабря 1941 года 20 лыжных батальонов закончили программу двухмесячной подготовки и 8 батальонов готовились всего 15 дней. В этот период шло сколачивание рот и батальонов методом постоянных двух-трёх дневных выходов с отрывом от базы. Личный состав батальонов совершал лыжные марши протяжённостью до 40 км в сутки. Указанные 20 батальонов по огневой подготовке закончили отстрел 1-го и 2-го упражнений начальных стрельб из винтовки и 1-е упражнение из ручных пулемётов. Из пистолетов-пулемётов не стреляли по причине их отсутствия. Миномётные стрельбы и метание ручных гранат было проведено только в показном порядке. Уже на фронте это привело к тому, что в батальонах происходили несчастные случаи из-за неумелого обращения с гранатами.

Таким образом, нормальный ход обучения рядового состава лыжных батальонов замедляла нехватка боевого, учебного оружия и недостаточная методическая подготовленность командного состава даже в звене командиров батальонов. Подготовка командных кадров носила в основном инструктивно-методический характер. Многие темы изучались лишь теоретически. На местности были отработаны следующие темы: «Внезапное нападение лыжного батальона и роты на населённый пункт, занятый противником», «Внезапное нападение на противника из засады», «Управление лыжным батальоном (ротой) с охватом фланга» [7. Л. 36-40].

Рассмотрим на примере одного из лыжбатов, формировавшихся в бригаде в осенне-зимний период 1941-1942 гг., социальный состав, программу и уровень боевой и политической подготовки личного состава батальона.

123-й отдельный лыжный батальон формировался в 16-ом злп в период с 1 октября по 25 декабря 1941 года. В основном в батальон направили молодых призывников 1919-1924 года рождения – 76%, но в силу своего возраста 79% военнослужащих ранее не служили в армии. Лишь 13% бойцов и командиров служили в армии, либо уже воевали на фронте. 94% лыжников имели неполное низшее, среднее и полное среднее образование, что позволяло многих из них успешно обучать военной топографии, радиотелеграфному, подрывному делу и правильному обращению с различными видами лёгкого и тяжёлого стрелкового вооружения. 35,5% состояли в партии или были комсомольцами, что положительно влияло на политическую подготовку и дисциплину всего состава батальона, и повышало его устойчивость в предстоящих боях [8. Л. 11].

Кроме знания устава, умелого обращения с оружием и специальным оборудованием, требовалось проводить политическую подготовку бойцов, чтобы разъяснить причины, цели войны и повысить моральный дух военнослужащих. Политическая подготовка включала изучение следующих тем: «Великая Отечественная война советского народа против германского фашизма», «Фашизм – заклятый враг славянских народов, злейший враг советского народа», «Боевая присяга Красной Армии», «Презрение к смерти рождает героев и обеспечивает победу», «Воин Красной Армии в плен не сдаётся». Анализ изучаемых тем показывает, что у бой-

цов воспитывали ненависть к фашизму и готовность пожертвовать своей жизнью ради успешного выполнения боевой задачи. Отдельно разъяснялось о недопустимости сдачи в плен.

Основное время в ходе обучения отводилось на изучение строевой и тактической подготовки, которая состояла из отработки строевых команд. На занятиях по огневой подготовке изучалась материальная часть винтовки Мосина, самозарядной винтовки, и ручных гранат. Кроме того, велась подготовка ручных пулемётчиков, миномётчиков, истребителей танков и снайперов. На занятиях по военной топографии изучались понятия о масштабах, условные знаки, ориентирование, работа с картой. Велась подготовка радиотелеграфистов.

Успеваемость по политической, строевой и тактической подготовке была удовлетворительная. С личным составом неоднократно проводились занятия по стрельбе. Были отработаны упражнения начальной стрельбы из винтовки и ручного пулемёта с использованием боевых патронов, а также метание гранат. 46% лыжников батальона стреляли посредственно, либо плохо [9. Л. 12]. Это было следствием недостатка оружия и боеприпасов в бригаде, что не позволяло проводить с личным составом регулярные занятия по стрельбе. Кроме стрелковой подготовки проводились учебно-показные стрельбы учебно-практическими минами в составе роты.

Специальная подготовка включала изучение материальной части лыж, а также движение и боевые действия одиночного бойца на лыжах. В период формирования проводились тактические учения с выходом в поле. Общая протяжённость выходов составила 75,5 км, на которых были отработаны темы: «Рота в наступлении», «Рота в атаке», «Рота в разведке», «Марш и встречный бой батальона».

В целом в обучении командного состава лыжных частей преобладала теоретическая подготовка, недостаточной была огневая подготовка всего личного состава, главным образом из-за нехватки вооружения, боеприпасов и незначительного количества командиров и преподавателей постоянного состава с боевым опытом.

В рассматриваемый период, кроме формирования частей за счёт поступавшего пополнения, в бригаду для обучения личного состава и доукомплектования направлялись лыжные батальоны из других запасных бригад. Так, в конце октября из 33-й зсбр, дислоцируемой в посёлке Кузьминки Московской области, в 20-ю бригаду отправили восемь лыжных батальонов полной штатной численности. Каждый батальон насчитывал 950 - 990 человек личного состава, без вооружения. Батальоны прошли двухнедельную подготовку, но 41% военнослужащих не умели ходить на лыжах [10. Л. 5, 11, 12, 20]. В бригаде батальоны переформировали. Обучение личного состава прибывших частей началось с 25 ноября и продолжалось до конца декабря.

20 декабря 1941 года штаб Сибирского военного округа из состава 43-й зсбр направил в 20-ю бригаду 10 отдельных лыжных батальонов и 5 учебных лыжных батальонов. Батальоны разместили в казармах бригады и доукомплектовали.

Всего в декабре и январе в бригаду из Сибирского военного округа прибыло 22 лыжных батальона для довооружения и доукомплектования и 20 маршевых лыжных рот. С малообученным личным составом прибывших частей проводилась боевая и политическая подготовка вплоть до их убытия на фронт.

В начале декабря началось контрнаступление Красной Армии под Москвой и для развития успеха армиям потребовались дополнительные резервы. В условиях зимы наибольшую ценность представляли мобильные части, способные быстро передвигаться по снежной целине и бездорожью. В этот период наиболее ма-

невренными оказались главным образом лыжные батальоны, значительное количество которых было сформировано в октябре-декабре 1941 года. По этой причине, командование в срочном порядке стало отправлять их на фронт. 9 декабря командующий МВО, на основании шифротелеграммы заместителя НКО издал директиву об отправке из состава 20-й зсбр 11 лыжных батальонов: №№ 73-80, 93-95 в Ярославль железнодорожным транспортом [11. Л. 98].

Все указанные батальоны прибыли в город в период с 18 по 20 декабря. Каждый батальон насчитывал по 570 человек. Вещевым имуществом личный состав был укомплектованы полностью. Стрелковым оружием на 17% от необходимого количества. В среднем каждый батальон получил по 100 винтовок и 2 ручных пулемёта. Также не хватало лошадей, упряжи, инженерного снаряжения, а средства связи отсутствовали полностью [12. Л. 210-212].

Однако не следует думать, что батальоны пошли в бой без оружия и специального снаряжения. Ещё при отправке из Казани, начальник артснабжения МВО представил заявки в Главное артиллерийское управление Красной Армии (ГАУ КА). Поэтому недостающее вооружение и имущество лыжбаты получили в Ярославле, либо уже в действующей армии, но ещё до ввода батальонов в бой [13. Л. 84-88].

Контрнаступление советских войск на всех участках фронта требовало отправки в действующую армию новых резервов. В результате 17 декабря 1941 года штаб МВО приказал командиру 20-й зсбр и военкому ТАССР, немедленно приступить к подготовке маршевых пополнений отдельных лыжных батальонов.

Маршевые лыжные роты стали формироваться по штату лыжного батальона по 145 человек в каждой роте во всех запасных лыжных полках. Укомплектование рот требовалось производить личным составом, имеющим лыжную подготовку. Отбирали военнослужащих из запасных и других не лыжных частей, кроме авиационных, артиллерийских, воздушно-десантных и бронетанковых частей, а также из числа выздоравливающих раненых и мобилизованных. Мобилизованные в 20-ю бригаду поступали из Москвы, Московской, Рязанской, Калининской областей, Чувашской и Татарской АССР. Но нередко пополнение, прибывавшее из военкоматов республики и других областей, было полностью не обученным и не умело ходить на лыжах.

Для подготовки маршевые лыжные роты были сведены в батальоны по 6-9 рот в каждом батальоне. К 25 декабря в каждом запасном лыжном полку сформировали по 10 и более рот. Согласно утверждённой программе, обучение частей должно было быть закончено к 20 января 1942 года [14. Л. 102].

Но обстановка на фронте требовала ввода в бой всё новых частей, по этой причине не все лыжбаты проходили полную подготовку и нередко отправлялись на фронт с частично необученным личным составом. Так, уже 22 декабря и 5 января из 20-й зсбр на фронт в общей сложности было отправлено 8 лыжных батальонов ещё не закончивших обучение. Таким образом, слабая подготовка бойцов стала одной из причин высоких потерь лыжных частей на фронте.

В целях повышения боеспособности лыжных батальонов по приказу командующего округа к 5 января переформировали все учебные батальоны запасных лыжных полков. Курсантами укомплектовали только строевые подразделения и должности. Излишки личного состава учебных батальонов обратили на дополнительное формирование отдельных лыжных батальонов. Так, 212, 213, 214 олб укомплектовали командирами и курсантами учебных батальонов бригады и 6 января отправили на фронт. Учебные батальоны стали готовить к выполнению особых ответственных боевых заданий на

фронте, как ударные отдельные лыжные батальоны [15. Л. 38].

В приказах командующего округа командиру 20-й зсбр требовалось, чтобы отправляемые на фронт батальоны укомплектовывались «отборными, физически крепкими, закалёнными и лучшими лыжниками». В дальнейшем, обнаружив невысокую подготовку личного состава в некоторых лыжбатах, командующий МВО приказал во всех батальонах, перед их отправкой, тщательно проверять боевую и лыжную подготовку каждого бойца и командира. Слабо владеющих лыжами в состав батальона не включать.

Для проверки батальонов перед отправкой и сопровождения их до места назначения, 3 января в Казань был командирован Инспектор физподготовки округа подполковник Черноваев и представитель Главупроформа майор Шишенков. В дальнейшем, для сопровождения батальонов и передачи их в пункте назначения представителям фронта, назначались ответственные лица, как из штаба округа, так и из командования бригады. Перед отправкой батальонов и при их передаче составлялись акты, которые затем передавались в штаб МВО.

Окружной интендант и начальники довольствующих отделов стали полностью обеспечивать отправляемые лыжные батальоны положенным по штату и табелям обмундированием, снаряжением, специмуществом, а также продовольствием и фуражом на весь путь следования по железной дороге и трёхдневным выгрузочным запасом. Довооружение батальонов производилось распоряжением ГАУ КА при прохождении через Москву или на станции выгрузки [16. Л. 36, 61].

К началу нового 1942 года отпала потребность в содержании в бригаде семи запасных лыжных полков. Осуществлять подготовку оставшихся в бригаде лыжников можно было меньшим количеством запасных частей. Поэтому в середине января 269, 270 и 271 злп были расформированы по директиве штаба МВО от 2 января 1942 года, а личный состав передан в оставшиеся полки [17. Л. 54].

Всего, за период с ноября 1941 по март 1942 года, бригада отправила на фронт 42 маршевые лыжные роты (отправлены в феврале) и 72 лыжных батальонов (42 сформированы в 20-й зсбр, 22 прибыли из СибВО, 8 из 33-й зсбр) общей численностью более 49 тыс. человек.

Таким образом, с осени 1941 по март 1942 года Казань являлась своего рода кузницей по подготовке лыжных частей. Достаточно отметить, что из более 300 лыжных батальонов сформированных зимой 1941-1942 гг. в военных округах, 72 были созданы или доукомплектованы в Казани.

Анализируя процесс подготовки лыжников, следует отметить, что вплоть до середины февраля 1942 года во всех запасных лыжных полках бригады личный состав батальонов перед отправкой на фронт обучали в течение одного-двух месяцев. Все батальоны при проведении тактических учений совершали по 2-3 выхода на местность на 2-3 суток. Проводились ночные учения. При проведении лыжной подготовки красноармейцы совершали марши протяжённостью от 5 до 40 км. Но в целом лыжная подготовка военнослужащих оценивалась только на «удовлетворительно».

Радиотелеграфное дело из-за отсутствия специальных помещений, достаточного количества оборудования, учебных и наглядных пособий, в полном объёме не изучалось. Бойцы знакомились только с полевыми телефонами, линиями связи и полевой сигнализацией. Подрывные работы из-за отсутствия оборудования, также изучались не достаточно. Испытания по огневой подготовке успешно сдавали только 70% лыжников бригады. Стрельба из автоматов, пулемётов и миномётов проводилась только показная. Лишь командный состав батальонов обучался стрельбе из автоматов ППД/ППШ. Материальная часть пистолетов-пулемётов и

ручных гранат изучалась слабо из-за малого количества наглядных пособий. Запланированные дополнительные занятия по стрельбе не успевали проводить по причине преждевременной отправки батальонов на фронт. Ведение огня из винтовки по воздушным целям отрабатывалось не во всех батальонах. Как следствие, на фронте это приводило к высоким потерям лыжных частей.

Дисциплина в бригаде держалась на хорошем уровне. Дезертирство не носило массовый характер. Для повышения качества боевой и политической подготовки запасные лыжные полки требовалось дополнительно оснастить оружием, различным техническим имуществом, наглядными пособиями, наставлениями, уставами и военно-топографическими картами.

В целом, несмотря на имевшиеся недостатки в подготовке личного состава, лыжные батальоны, сформированныё в Казани, в рассматриваемый период направлялись на различные участки советско-германского фронта и приняли активное участие в контрнаступлении Красной Армии зимой 1941 – 1942 гг.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Савченко Р. А. Участие воинских частей, сформированных в Татарской Автономной Советской Социалистической Республике, в советско-финляндской войне 1939-1940 гг. // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 3(2).
2. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (далее – ЦАМО РФ). – Ф. 157. – Оп. 12790. – Д. 9. – Л. 93-96.
3. Там же. – Л. 97.
4. ЦАМО РФ. – Ф. 135. – Оп. 12462. – Д. 119. – Л. 18.
5. Гильманов З. И. Татарская АССР в Великой Отечественной войне (1941 – 1945 гг.). – Казань: Тат. кн. изд-во, 1977. – 296 с.
6. ЦАМО РФ. – Ф. 135. – Оп. 12467. – Д. 269. – Л. 198-200.
7. Там же. – Оп. 12462. – Д. 119. – Л. 36-40.
8. Там же. – Д. 27. – Л. 11.
9. Там же. – Л. 12.
10. Там же. – Л. 5, 11, 12, 20.
11. Там же. – Л. 98.
12. Там же. – Л. 205, 210-212.
13. Там же. – Л. 84-88.
14. Там же. – Л. 102.
15. Там же. – Л. 38.
16. Там же. – Л. 36, 61.
17. Там же. – Оп. 12467. – Д. 269. – Л. 54.

УДК 94(47)
ББК 63.3(2)
Отечественная история

ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ «ГОСУДАРСТВЕННЫХ» ВЗГЛЯДОВ В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ДОКТРИНЕ КАЗАЧЕСТВА

Кандидат исторических наук И. Ю. Ерохин

Противоречивость взглядов казачества на вопросы права, государства, социо-культурной идеологии является, скорее всего, не слабой стороной, а силой казачьих сообществ. На современном этапе общественного развития обществом, как никогда прежде, востребованы настроения местных национальных элит регионов, национальных, культурных и этнических общностей. Власть начинает внимательно прислушиваться к этим настроениям, учитывать их в своем внешнеполитическом и внутриполитическом курсах. Казачеству же есть что предложить своего обществу. В методологическом плане в статье использованы принципы системности, научности, историзма, критического отношения к источникам.

Ключевые слова
Казаки, Россия, этнос, сословие, культура, традиции, война, общность, народ, нация, общество

Известная казачья пословица гласит: «Для того казак родится, – чтоб царю на службе пригодиться». В дореволюционный период получили широкое распространение высказывания политиков, литераторов, видных общественных и государственных деятелей по актуальной проблеме государственной миссии казачества. Так, яркий представитель интеллигенции М. А. Алданов писал: «Понятие казачество само по себе еще не вполне ясно и определено… В России существует примерно 11 казачьих войск – ни в антропологическом отношении, ни в служебно-сословном, ни даже в бытовом они не представляют однородного целого…» [6] И тем не менее, – «Будущее казачества, конечно и бесспорно, бесповоротно тесно связано с будущим всей России. Это и доказывать не приходится» [6]. Сэтим мнением был вполне солидарен выдающийся русский писатель А.И.Куприн, отмечавший, – «Пусть мои глаза не увидят чаемого счастья России, но так же, как непоколебимо верую я в грядущее оздоровление и обновление Великой России, верую я и в будущую неразрывную связь казачества с нею. За это говорят века общей объединенной истории, общих войн, общей религии, общих интересов, общего языка» [6]. Действительно казачество проявило себя как грозная вооруженная сила российской государственности в условиях геополитических катаклизмов 1904-05 гг. [2] и 1914-1917 гг. [3].

Однако, казачество стало мощным инструментом в системе российских имперских традиций и институте государственности не сразу, не одномоментно [5]. Более того, на всем протяжении истории

России в казачестве наличествовало две противоречивых тенденции, два вектора поступательного развития. С одной стороны, это стремление реализации в качестве военного государственного служилого сословия. С другой, – постоянная борьба за отстаивание элемента своей природной этничности и сохранения традиции древних казачьих вольностей. Эти две тенденции шли параллельно и сопровождали друг друга. Идея сословного служения начинает преобладать в казачьих сообществах лишь с началом капиталистических отношений, процессов социального и экономического расслоения в среде самого казачества. Данные процессы коренным образом во многом меняют внутреннюю структуру казачества. Именно в этот период, а не в эпоху власти Советов, закладываются основы многих командно-административных мероприятий со стороны государства в отношении казачества.

Важным элементом придания казачеству государственных функций явился элемент трансформации и генезиса казачьих сообществ от этнических структур к полиэтничным и многонациональным образования. В этих условиях само казачество проявляло завидную долю терпимости и толерантности. Массово в структуры казачества привлекалось татарское и башкирское население, особенно это замечание касается Уральского, Оренбургского, Сибирского казачьих войск. Офицерами и дворянами Донского казачьего войска являлись «иноземцы» из числа немцев. На территориях Кубанского и Терского казачьих войск шло активное взаимодействие казаков с местным населением в лице чеченцев, дагестанцев, аварцев, татар. Наконец, следует особо упомянуть об идеологических и государственно-самостийных практиках т. н. некрасовских-казаков или, как их еще именовали, «игнат-казаков». Эта группа бывших казаков из отрядов К. Булавина отличалась достаточной веротерпимостью, поддерживала представителей «раскола». Игнат-казаки, начиная с времен Петра I и Екатерины II, установили тесные дипломатические связи с мусульманскими правителями Крыма, Турции, Причерноморья. Верой и правдой служили династиям Гиреев и Османов, которые восхищались мужеством и смелостью казачьих отрядов.

Процессы формирования полиэтничной структуры казачество государство пыталось активно осуществлять еще с начала XVII – XVIIIв., и наиболее планомерно с середины XIXв. Вот что говорят по этому поводу источники: «В 1806 г. с целью, отвести ногайцев с Кубани и стабилизировать там ситуацию, каждому из ногайцев было предложено добровольно избрать род занятий. Желающих записаться в казаки было достаточно. Они переселялись к Ейскому укрепленному району – берегам Азова. На Тамани осталось примерно 116 мужского и 82 женского пола ногайцев и татар, перешедших в казачье сословие» [1, с. 37].

Долгое время «белым пятном» на страницах казачьей истории оставался вопрос темы казачьих предательств. А такие случаи имели место быть. В 1651 г. на польскую сторону перешел казачий полковник Михаил Крис [7].

В эпоху Второй мировой войны вопрос противоречий во взглядах масс казачества стал настоящей трагедией для представителей сообществ. Большинство из них активно выступило на защиту своей родины против фашиствующих орд. Часть же лидеров казаков поддержала устремления фашисткой Германии. Причиной подобной позиции стала отторженность казачьей идеологии ленинским и сталинским правительствами. Третий рейх не оправдал ожиданий казачества. В планах Гитлера и его основных союзников не предусматривалось создания самостоятельных казачьих автономий, республик на территории России. А именно эти планы и надежды вынашивали многие казаки-эмигранты. Среди поддержавших Гитлера казачьих лидеров не было единства, не было общей

идеологии. Спектр мнений был обширен и разнообразен: от временных тактических союзов до откровенного предательства.

Период современного возрожденного казачества не снял проблемы государственности с повестки дня, наоборот, он лишь значительно усилил и обострил дремавшие внутри сообщества противоречия [4-5]. Расколы наметились в среде многих общественных групп, они прошли по стратегическим линиям: государство – казачество, казачество – либеральная интеллигенция, реестровое (государственное) – общественное казачество и др. Особенно опасным для казачьих сообществ стал раздел и размежевание по линии «реестровиков» и «общественников». Если первые получали презрительное наименование «предателей казачьих интересов», «прислужников олигархических элит», то вторые удостаивались не менее обидных прозвищ «ряженых», «клоунов», «казачьих фельдмаршалов» и др. Все это не способствовало успешному диалогу институтов властной вертикали государства с представителями этнических казаков.

Т. н. «ельцинский период» казачества не оставлял казакам широты выбора стратегического маневра. На словах провозглашалась система принципов государственной службы, но законодательная, административно-правовая, экономическая база ни сколько не соответствовали реалиям момента. Взятый Президентом В. В. Путиным курс на мощное реформирование основ государственности России в области внутренней и внешней политики коренным образом изменил ситуацию и актуализировал проблему самоопределения казачества. Казачеству предложена альтернативная модель т. н. нового социального государства. Если внимательно присмотреться к казачьей истории, то именно к такой модели само казачество и стремилось постоянно на протяжении многих веков. Принцип социальности государства в корне отличен от принципов т.н. демократического государства, где достаточную доминанту получила идеология т.н. псевдо-либеральных западных ценностей и традиций. В системе и структуре социального государства в больших формах и гораздо в больших масштабах реализуется схема местного самоуправления, экономической состоятельности и независимости регионов. Для казаков это принципиально важно.

Можно сделать важный вывод о том, что социальная и государственная позиция казаков не оставалась неизменной, в т. ч. в свете этнической системообразующей линии казачьих сообществ, этот курс трансформировался и диалектически развивался. Куда будет направлена сила и мощь современного казачества во многом определит не только казачество, но и государство, его общественные институты.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Авксентьев В. А. Этническая конфликтология: в поисках научной парадигмы. – Ставрополь, 2001.

2. Данилов Г. А. Сибирская казачья дивизия в походе против Японии в 1904-1905 гг. – Ташкент, 1913.

3. Елисеев Ф. Казаки на Кавказском фронте 1914-1917 гг. – М.: Воениздат, 2001.

4. Ерохин И. Ю. Государство и возрождение казачества // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2013. – № 6. – С. 13-16.

5. Ерохин И. Ю. К вопросу формирования государственного мировоззрения казачества // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2013. – № 4(25). – С. 34-38.

6. Казачество: мысли современников о прошлом, настоящем и будущем казачества. – Париж: Изд. «Казачий Союз», 1928.

7. Соколовский И. Р. Служилые «иноземцы» в Сибири XVIIв. – Новосибирск, 2004.

УДК 930.85: 94(47)
ББК 63.3(2)61+20г
Отечественная история

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ А. С. ХОМЕНТОВСКОГО И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НАУКИ В г. ОРЕНБУРГЕ

Кандидат географических наук О. А. Грошева

В статье рассмотрены вопросы, связанные с историей формирования научной школы А. С. Хоментовского в Оренбургском государственном университете, роли личности учёного как лидера научной школы, а также значение данной школы в развитии академической науки.

Ключевые слова
Научное наследие, научная школа, исследование степей

Концепция научной школы к настоящему времени прочно вошла в арсенал различных наук о науке и доказала свою полезность при разработке многих проблем, например, таких, как передача научного знания от одного поколения к другому, борьба различных взглядов и направлений в науке, организация эффективной научной работы, инновации в науке. Поэтому вполне объяснимо, что сама научная школа стала объектом науковедческого анализа. Наибольшее внимание специалистами, занимающимися этим вопросом, уделяется определению понятия «научная школа» и характеристике факторов, влияющих на ее образование и развитие.

«Научная школа» – понятие многозначное. Известный науковед Н. И. Родный [1], определяя научную школу как научный коллектив, выделяет 3 ее важные черты: 1) наличие научного руководителя – автора определенной программы исследования; 2) уравнивание в актуальности задач – в области научных исследований и подготовки кадров; 3) наличие характерного и достаточно стабильного стиля работы.

В. Б. Гасилов [2] указывает на двадцать семь вариантов интерпретации термина «научная школа» в различных контекстах. М. Г. Ярошевский [3] выделил три типа научных школ: научно-образовательная школа, школа – исследовательский коллектив, школа как направление в науке. Наиболее распространенным является использование термина «научная школа» для обозначения школы – исследовательского коллектива.

Согласно Ф.Н. Милькову, научная школа – «исторически определенный коллектив, активно разрабатывающий новые перспективные проблемы того или иного научного направления» [4]. Каждая научная школа, по мнению Ф. Н. Милькова, характеризуется следующими основными чертами: а) оригинальностью подходов к решению основной пробле-

мы; б) перспективностью, позволяющей по-новому осветить идею научного направления; в) практической значимостью прикладных аспектов теоретических исследований; г) личными качествами лидера научной школы. По своему вкладу в науку научные школы разделяются на ведущие и местные.

При узком трактовании понятия «научная школа», считает А. В. Краснопольский, подразумевают «ячейку науки, в которой формируются новые силы и осуществляется постоянное взаимодействие между старыми и молодыми кадрами, между учителями и учениками, между основателями новых научных направлений и их преемниками» [5]. Ведущие научные школы формируются в основных научных центрах страны – Москве и Санкт-Петербурге, а на периферии их образование ограничено целым рядом факторов (фактором научной среды, возможности организации исследований и публикации материалов и т.д.). Вместе с тем, отмечает А. В. Краснопольский, отдельным региональным ученым удалось создать ведущие научные школы (Г. И. Танфильев, А. Н. Краснов, Ф. Н. Мильков, А. А. Чибилёв).

Суммируя все выше сказанное, можно конкретизировать понятие «научная школа» как творческое объединение единомышленников, т. е. идейно взаимосвязанных ученых разных поколений, работавших (или работающих) в одном направлении во главе с руководителем (редко с двумя руководителями), который, как правило, благоприятно сочетает черты талантливого ученого, богатого научными идеями, энтузиаста и вдохновителя науки, одного из признанных лидеров крупного научного направления.

Определяющими признаками научной школы являются новизна теории и методики и интенсивное распространение разрабатываемых идей, методов. Для научной школы свойственны движение, поиск, постоянное усовершенствование. Научные школы могут называться по-разному: по центру действия, лидеру, методу или объекту исследования, главной теоретической установке, но главное, чтобы в названии школы отражалась ее самая характерная черта.

Исследование факторов, влияющих на образование и развитие научных школ, в первую очередь, вызвано вопросом о том, чем обуславливаются успех или неуспех той или иной из них. Одной из попыток ответить на этот вопрос стала модель «идеальной», т. е. наиболее успешной, «лабораторной» научной школы, предложенная английским исследователем Дж. Морреллом в 1972 г. Согласно Морреллу [6], школа будет наиболее успешна, когда во главе ее стоит «харизматический» лидер, имеющий определенный вес среди коллег, способный предложить исследовательскую программу, которую можно разрабатывать с использование относительно простых экспериментальных методик, и обладающий достаточными административными ресурсами. Для успешного функционирования школы необходим постоянный приток новых учеников и должен быть доступ к научной периодике (идеально, если есть свой научный журнал). Однако ясно, что на образование и развитие научной школы, ее успех или неуспех оказывают влияние гораздо большее число факторов, по сравнению с рассмотренными Морреллом.

Одним из примеров региональных научных школ может служить оренбургская школа известного отечественного геолога и географа, лауреата Государственной премии СССР (1950), доктора геолого-минералогических наук (1954), члена-корреспондента АН СССР (I960), Почетного члена Географического общества СССР (1980) Александра Степановича Хоментовского (1908-1986), созданная им в Оренбургском политехническом институте (сейчас – Оренбургский государственный университет).

Александра Степановича Хоментовс-

кого можно назвать коренным оренбуржцем. Здесь он вырос в одного из крупнейших ученых нашей страны, стал организатором природоохранного движения на Южном Урале и вторым из ученых Оренбургского края, удостоенным высокого звания члена-корреспондента АН СССР.

Оренбургская земля оказалась очень плодотворной для исследований в области естественнонаучного направления. За всю более чем 260-летнюю историю г.Оренбурга и 280-летнюю историю академии здесь жили и работали три члена-корреспондента Российской академии наук. Звание члена-корреспондента было утверждено в январе 1759 года Петербургской академией наук по представлению М. В. Ломоносова, и первому оно было присвоено ученому из далекого приграничного Оренбургского края Петру Ивановичу Рычкову (1759), знаменитому естествоиспытателю XVIII века, географу и историку. В степной глуши, вдали от крупных научных центров, он, не получив академического образования, обремененный чиновничьими обязанностями, хозяйственными и семейными заботами, сумел встать вровень с самыми крупными учеными того времени. Вторым членом-корреспондентом АН СССР был А. Н. Хоментовский, а третьим членом-корреспондентом Российской академии наук стал директор Института степи Уральского отделения РАН Александр Александрович Чибилёв – один из соратников А. С. Хоментовского.

Александр Степанович родом из Петербурга, но детские и юношеские годы его связаны с Оренбургом, где он учился в реальном училище, профтехшколе и индустриальном техникуме. После второго курса уехал на практику на Кумакские рудники, здесь и началось увлечение геологией. Специальность горного инженера получил в 1930 году по окончании Сибирского технологического института в г. Томске.

Дальнейшее становление А. С. Хоментовского как геолога, географа, лидера научной школы происходило в процессе работы в производственных геологических организациях, активной педагогической и общественной деятельности. С 1929 г. по 1938 г. Александр Степанович был начальником геолого-разведочных партий Западно-Сибирского геологического управления, а затем и Восточно-Сибирского геолого-разведочного треста. Работы велись на территории Канско-Ачинского угленосного бассейна. С января 1935 по 1938 г. он по совместительству заведует кафедрой геологии и почвоведения Красноярского лесотехнического института, а после защиты кандидатской диссертации – кафедрой геологии Красноярского педагогического института, в 1938-1941 гг. заведует кафедрой в Томске.

С первых дней Великой Отечественной войны А. С. Хоментовский находится в действующей армии. В августе 1943 г. Александр Степанович как специалист-угольщик направляется в распоряжение Минуглепрома СССР в трест Южуралуглеразведка, где руководит геолого-поисковыми работами. В 1943-1954 гг. возглавлял работы по разведке Южноуральского буроугольного бассейна, работал на кафедре географии Оренбургского государственного педагогического института. За выявление и разведку месторождений бурого угля на Южном Урале А.С. Хоментовскому в 1950 г. присуждена Государственная премия СССР.

С 1951 г. в течение двух лет ученый работает в Китае, его 17 аспирантов из Китая становятся кандидатами наук. Ученая степень доктора геолого-минералогических наук присвоена А. С. Хоментовскому в 1954 г. после защиты диссертации, в 1955 г. он удостоен звания профессора. А. С. Хоментовский работает заведующим кафедрой Саратовского университета (1955-1957 гг.), Пермского политехнического института (1958-1960 гг., 1971-1972 гг.).

После избрания в 1960 г. членом-корреспондентом АН СССР он исполняет

обязанности председателя Президиума Дальневосточного филиала Сибирского отделения АН СССР. Под руководством А. С. Хоментовского создано 11 НИИ и 4 государственных заповедника. Тогда же был организован им Хабаровский комплексный научно-исследовательский институт СО АН СССР, которым он руководил до 1971 г.

В начале 1973 года, после возвращения в Оренбург, вместе с коллегами из Перми: А. Я. Гаевым, Г. Д. Мусихиным, А. П. Бутолиным, П. И. Постоенко и другими, А. С. Хоментовский создал в Оренбургском политехническом институте кафедру инженерной геологии и геодезии, где были развернуты хоздоговорные научно-исследовательские работы по комплексным проблемам охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов.

Эти работы были связаны, в первую очередь, с разработкой научных основ межбассейнового перераспределения водных ресурсов в Срединном регионе страны, а также с внедрением метода подземного захоронения сточных вод. В дальнейшем тематика работ, выполняемые на кафедре, расширилась, велись такие исследования, как: разработка научных основ развития орошения и комплексных мелиораций сельскохозяйственных земель, составление проектов рекультивации горных выработок, изучение способов химической и биохимической очистки сточных вод промышленных предприятий, инженерно-геодезические и инженерно-геологические исследования, выявляющие взаимодействие технических систем с земной поверхностью.

Для обеспечения выполнения данных исследований были созданы специальные лаборатории, которые в 1976 году были объединены в Оренбургский научно-исследовательский институт охраны и рационального использования природных ресурсов (ОНИИ ОРИПР) – первый в стране общественный институт, действующий на хоздоговорных началах, под руководством А. С. Хоментовского (1976-1984). Одновременно в течение 10 лет (1976-1986) ученый возглавлял Оренбургский отдел Географического общества СССР.

Следует отметить, что в 70-е годы XX столетия на территории Южного Урала и прилегающих к нему районов северо-западного Казахстана не было научных учреждений, занимающихся комплексным изучением проблем охраны и рационального использования природных ресурсов. Именно в Оренбургском НИИ охраны и рационального использования природных ресурсов – в формирующейся здесь научной школе, лидером которой стал А. С. Хоментовский, – велись комплексные исследования по следующим направлениям [7, 8]:

– разработка научных основ охраны и рационального использования природных ресурсов Оренбургской области и прилегающих территорий;

– составление предпроектной и проектной документации для проведения природоохранных мероприятий на промышленных предприятиях и объектах;

– разработка мероприятий по охране, рациональному использованию и пополнению водных ресурсов Оренбургской области и бассейна р. Урала;

– разработка мероприятий по рациональному использованию земельных ресурсов и недр;

– инженерно-геологические и инженерно-геодезические исследования, разработка оптимальных схем автодорожного строительства.

В Оренбургском НИИ охраны и рационального исследования природы работало около 200 сотрудников, это был сплоченный коллектив талантливых людей: В. Н. Целиков, В. П. Крючков, А. Я. Гаев, заслуженный лесовод РСФСР В. И. Яцкевич, А. А. Чибилёв, Ю. М. Нестеренко, И. И. Греков, А. П. Трубин, А. П. Бутолин, Э. Н. Вырвич, Т. П. Надточий и многих других.

Исследования, проводимые Оренбургским НИИ охраны и рационального природопользования природных ресурсов, выполняемые по договорам с различными организациями, были направлены, в первую очередь, на реализацию в хозяйственной деятельности новейших научных достижений. Объекты исследований заказывались крупнейшими ведомствами СССР – Мингазпромом и Минводхозом, Миннефтепромом и Союзмедью, Министерством нефтеперерабатывающей промышленности и энергетиками, Минатомом и Минхимпромом, а также администрациями ряда областей.

Наряду с крупными прикладными работами выполнялись и фундаментальные исследования, защищались кандидатские и докторские диссертации. Осуществлялась большая общественная и просветительная деятельность. И в этой деятельности нельзя не отметить исключительную роль А. С. Хоментовского, его личные качества как лидера научной школы. Александр Степанович был из тех ученых, которые удивительным образом сочетают в себе черты полевиков, великих путешественников и мыслителей. Он отличался исключительной широтой своих научных интересов, глубиной знаний, он не был кабинетным ученым и придавал важное значение полевым исследованиям, внедрению научных достижений в производство. Человек долга и данного слова, целеустремленный, преданный своей специальности, он был прекрасным педагогом и рассказчиком [9]. Неординарность этого человека обращала на себя внимание сразу, когда он с живым неподдельным интересом слушал своего собеседника. Во всём его облике, жестах, выражении лица и глаз ярко и отчётливо отражались внимание, любознательность и заинтересованность. А. С. Хоментовскому была присуща любознательность и любовь к природе и людям. Он очень хорошо знал историю родного Оренбуржья, с увлечённостью рассказывал подробности из истории города, его улиц и зданий. Во всём облике ученого сквозила доброжелательность, как к собеседнику, так и к людям, о которых он рассказывал. Эти качества притягивали к А. С. Хоментовскому окружающих его людей, способствовали сплоченной и эффективной работе возглавляемого им научного коллектива.

Под руководством А. С. Хоментовского в 1970-80 гг., как лидера научной школы, в области разрабатывались крупные проекты природопользования, осуществлялись мероприятия по рациональному использованию водных ресурсов, мелиорации ландшафтов, рекультивации земель, велась большая подготовительная работа по выбору участков Оренбургского степного заповедника, изучению памятников природы и многие другие естественно-научные исследования. Сотрудниками ОНИИ ОРИПРа проведены десятки комплексных научных экспедиций по Оренбуржью и сопредельным регионам Урала, Западной Сибири и Казахстана, по акватории Аральского моря. В 1977 году была предпринята самая дальняя и длительная комплексная экспедиция в низовья рек Амударьи и Сырдарьи на юг и до Ханты-Мансийска на север, в ходе которой был собран обширный материал по геологии, гидрографии, климату, почвам, растительному и животному миру обширного региона. Выполнены многочисленные научные командировки в другие регионы страны, включая Дальний Восток и Якутию.

Именно Оренбургский НИИ охраны и рационального использования природных ресурсов и областная организация Географического общества заложили основы активного развития академической науки в г. Оренбурге. На их базе в конце 80-х годов XX столетия возникли и окрепли научные подразделения Уральского отделения Российской академии наук, благодаря поддержке академиков Геннадия Андреевича Месяца и Гурия Ивановича Марчука – президента АН СССР. В их числе

были организованы отдел степного природопользования (с 1996 года Институт степи УрО РАН, возглавляемый членом-корреспондентом РАН А. А. Чибилёвым) и отдел оптимизации природопользования и охраны геологической среды, который возглавил доктор геолого-минералогических наук А. Я. Гаев (в 1990 г. отдел был передан Горному институту УрО РАН, в 2002 г. отдел преобразован в филиал Горного института, в настоящее время это – Отдел Геоэкологии Оренбургского научного центра РАН, заведующий – доктор географических наук Ю. М. Нестеренко). Результаты научных исследований А.С. Хоментовского и его школы воплощены в жизнь в Оренбуржье, Башкирии, Сибири, на Дальнем Востоке и за рубежом. Они продолжаются в делах многих тысяч его учеников и последователей. Научное наследие, оставленное нам Александром Степановичем Хоментовским, еще долго будет служить делу развития оренбургской академической науки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Родный Н. И. Очерки по истории и методологии естествознания. – М.: Наука, 1975. – 424 с.

2. Гасилов В. Б. Научная школа – феномен или исследовательская программа науковедения // Школы в науке. – М., 1977. – С. 144-148.

3. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. – М., 1977. – С.7-97.

4. Мильков Ф. Н. Физическая география: современное состояние, закономерности, проблемы. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1981. – 400 с.

5. Краснопольский А. В. Отечественные географы (1917-1992). Библиографический справочник (в 3-х томах) / Под ред. С. Б. Лаврова. – Т. III. (Ц-Я. Приложения). – СПб., 1995. – 540 с.

6. Morrell I. B. The Chemist Breeders: The Research Schools of Liebig and Thomas Thomson // Ambix. – 1972. – Vol. 1. – P. 1-46.

7. Отчет о научно-исследовательской работе Оренбургского НИИ охраны и рационального использования природных ресурсов за 1977 год. – Оренбург, 1978. – 35 с.

8. Отчет о научно-исследовательской работе Оренбургского НИИ охраны и рационального использования природных ресурсов за 1978 год. – Оренбург, 1979. – 45 с.

9. Лушников Е.А. Воспоминания о А.С. Хоментовском // Оптимизация природопользования и охрана окружающей среды Южно-Уральского региона: материалы российск. науч.-практ. конф. – Оренбург, 1998. – С. 28-30.

БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПРАВА, РЕСПУБЛИКА БАШКОРТОСТАН, г. УФА

УДК 94(47)
ББК 63.3(2)64
Отечественная история

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН В СФЕРЕ НАУКИ НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВЕКОВ

Доктор исторических наук Р. Г. Юсупов

В 1990-е гг., вопреки всем потрясениям конца XX – начала XXI веков, потенциал российской академической науки в регионе не снизился. Учреждения Уфимского научного центра РАН, Академии наук Республики Башкортостан, взаимодействуя со структурами Российской академии наук, концентрируя все возможные источники федерального и местного бюджета, сохранили ведущие научные школы, их кадровый потенциал. В регионе проводились фундаментальные и прикладные исследования, создавались уникальные научно-образовательные комплексы вузов, колледжей, научно-исследовательских институтов, опытных заводов, проектных, конструкторских организаций в ведущих отраслях промышленности.

Ключевые слова
Научный потенциал, Уфимский научный центр РАН, фундаментальные исследования, научно-техническая программа, научная школа, творческие связи, Академия наук Республики Башкортостан, регион, кадровый потенциал, академическая наука.

В рассматриваемый период в Республике Башкортостан проводилась значительная работа по объединению научного потенциала, по демократизации деятельности академических учреждений. В этих условиях руководству Уфимского научного центра Российской академии наук в результате проведения целенаправленной кадровой политики, удалось осуществить важные мероприятия по укреплению институтов специалистами высокой квалификации. За 1991 – 2000 гг. защитили кандидатские диссертации 317 научных сотрудников центра, докторами наук стали 95 ученых. В 2001 г. в институтах УНЦ РАН работали 2 академика и 9 членов-корреспондентов РАН, 11 академиков АН РБ, 9 членов-корреспондентов АН РБ, 100 докторов наук, 390 кандидатов наук, всего – 1435 человек, из них 725 научных работников[1]. В состав центра входили институты: математикис вычислительным центром, механики, проблем сверхпластичности металлов, физики молекул и кристаллов, органической химии, биологии, биохимии и генетики, ботанический сад-институт, геологии, социально-экономических исследований, истории языка и литературы, центр этнологических исследований. В УНЦ РАН функционировало 6 специализированных советов по защите докторских и кандидатских диссертаций, в т. ч. по математике, органической химии, пробле-

мам сверхпластичности металлов, физике молекул и кристаллов. При Президиуме Уфимского научного центра Российской академии наук действовал региональный совет по защите диссертации по экономическим наукам.

Благодаря выполнению учеными региона значительного объема исследований, оказавших влияние на дальнейшее социально-экономическое развитие России, ее субъектов, вырос авторитет ученых Уфимского научного центра Российской академии наук. В 2001 г. по результатам научно-исследовательских работ ряду научных сотрудников были присуждены 6 стипендий Российской Федерации, 3 индивидуальных гранта по программе «Интеграция», по одному гранту Соросовского аспиранта и Соросовского профессора, премии Координационного Совета по приоритетным направлениям в технологии живых систем Минпромнауки РФ, в конкурсе за лучшую публикацию в журналах МАИК «Наука / Интерпериодика» (профессор Э. К. Хуснутдинова) и Государственная премия Республики Башкортостан (профессора Ф. Х. Хазиев, А. Х. Мукатанов, И. К. Хабиров)[2], три аспиранта и один докторант получили стипендию Президента Республики Башкортостан. В целом за 1996 – 2000 гг. ученые республики удостоились более 200 грантов различных фондов, в т. ч. 35 – международных[3].

Институты осуществляли научные исследования в соответствии с Перечнем приоритетных направлений фундаментальных исследований (Постановление Президиума РАН от 23 января 1988 г.) и планами научно-исследовательских работ, утвержденными отделениями РАН. Структуры УНЦ РАН участвовали в разработке целого ряда крупнейших федеральных государственных научно-технических программ и подпрограмм: Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и техники гражданского назначения; Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 2001 – 2004 гг. (10 проектов); Фуллерены и атомные кластеры; Новые материалы и химические продукты; Проблемы общей биологии и экологии, рациональное использование биологических ресурсов; Геном человека; Приоритетные направления генетики; Национальные приоритеты в медицине и здравоохранении; Механизм перехода к рыночной экономике. Формы и методы управления и регулирования многоукладной экономики Российской Федерации; Экономика регионов и межрегиональные отношения: закономерности и политика развития, методы прогнозирования и регулирования; Исследование социальных, экономических и демографических проблем, разработка эффективного механизма социальной защиты населения в период перехода к рынку; Научные основы управления экономикой. Межреспубликанские экономические отношения: анализ, прогнозирование, регулирование; Культура России (2001-2005 гг.)[4].

Ученые центра участвовали в разработке международных и республиканских научно-технических программ Академии наук Республики Башкортостан, выполняя при этом большой объем научных исследований по хозяйственным договорам.

Результаты целого ряда исследований института органической химииимели большое научно-практическое значение. Например, учеными-химиками в этот период были разработаны подходы к созданию экономичных схем полного синтеза низкомолекулярных биорегуляторов (простогландины, феромоны, ювеноиды, пиретроиды). Созданы новые высокоэффективные лекарственные препараты для медицины и сельскохозяйственного производства, важные продукты для промышленности. В данной области значителен вклад академика РАН Г. А. Толстикова, члена-корреспондента РАН М. С. Юнусова (с 2003 г. академик РАН, 15 июня 2006 г. избран председателем Пре-

зидиума УНЦ РАН)[5], членов-корреспондентов АН РБ И. Б. Абдрахманова, Н. К. Ляпиной, В. Н. Одинокова, М. С. Мифтахова и др. Ученые ИОХ УНЦ РАН разработали общие принципы подбора металлокомплексных катализаторов, применяющихся в целом ряде новых технологий, в особенности технологий получения полициклических высоконапряженных углеводородов, функциональных соединений и стереорегулярных полимеров, новые реакции и синтетические методы с использованием металлоорганических реагентов. Успешно трудились в этой области академик РАН Ю. Б. Монаков, члены-корреспонденты РАН С. Р. Рафиков, У. М. Джемилев[6].

В институте математики с вычислительным центромрасширились исследования в следующих областях: теория функций комплексных переменных, интегрируемые нелинейные задачи математической физики, асимптотические методы теории дифференциальных уравнений и вычислительной математики.

Члены-корреспонденты РАН А. Ф. Леонтьев, В. В. Напалков и доктор физико-математических наук А. М. Гайсин добились важнейших результатов в создании теории представления функций рядами экспонент. Член-корреспондент АН РБ И. Ф. Красичков-Терновский, доктора физико-математических наук А. С. Кривошеев и С. Г. Мерзляков осуществляли исследования в области развития теории операторов свертки и решении основных задач. Ими дано полное описание ядра однородного оператора свертки, найден критерий разрешимости задач Коши для сверточных операторов[7].

Ученые института механикиуспешно развивали новые направления в различных областях механики жидкости, газа, плазмы, твердого тела и теории автоматического управления. Весомый вклад в сокровищницу отечественной и мировой науки внесли ведущие научные школы академика РАН, лауреата Государственной премии СССР Р. И. Нигматуллина по механике и теплофизике многофазных сред, волновой динамике и их приложению в энергетике, химической, нефтяной и газовой промышленности, члена-корреспондента РАН Р. Р. Мавлютова по проблемам прочности, надежности, долговечности машин и механизмов, члена-корреспондента РАН М. А. Ильгамова по теории взаимодействия тонкостенных конструкций с рабочими средами, доктора технических наук Б. Г. Ильясова по теории автоматического управления, навигации и управления летательными аппаратами, тренажерами и компьютеризации, робототехнике и механотронике[8].

Следует остановиться на некоторых важнейших результатах исследований ученых института механики в рассматриваемый период:

1) учеными построена «двухзонная» математическая модель для описания сферически-симметричных колебаний газового пузырька в жидкости с учетом эффектов тепло- и массообмена и многокомпонентности газовой фазы.

2) исследования показали, что главный резонанс пузырьков в пузырьковом кластере существенно ниже собственной частоты колебаний одиночного пузырька.

3) сотрудникам института удалось построить математическую модель динамического взаимодействия изгибной деформации трубопровода и продольных волн давления в транспортируемой жидкости или газе.

4) в институте впервые разработан итерационный метод решения задачи для различных случаев закрепления пролета трубопровода на опорах. Дан анализ периодических, квазипериодических и непериодических (хаотических) режимов в зависимости от входных параметров.

Коллектив научных сотрудников института механики значительно укрепил творческие связи с учеными зарубежных стран, в 2001 г. осуществлял совместные исследования с рядом научных учрежде-

ний, среди которых: Северо-Западный университет (Ммобато, Южная Африка), Третий физический институт Геттингенского университета (Германия), Ренсслаирский политехнический институт (г. Трой, США), Окриджская национальная лаборатория (США), Дюкский университет (г. Дюрам, США), Лос-Аламосская национальная лаборатория (США), Калифорнийский университет (США), Штутгартский университет (Германия), Венский университет (Австрия), Университет Патраса (Германия)[9].

К началу XXI в. в институте проблем сверхпластичности металловбыла основана научная школа академика АН РБ О. А. Кайбышева по теоретическому и экспериментальному исследованиям физической природы явлений, связанных с сверхпластической деформацией металлов и сплавов, получившая всемирное признание. Основными научными направлениями, разрабатываемыми учеными института были:

• структура и свойства границ зерен в металлах, сплавах, интерметаллидах, керамиках;

• физика прочности, пластичности и сверхпластичности поликристаллических материалов, включая нанокристаллические и субмикрокристаллические;

• механика сверхпластического течения и математического моделирования процессов формообразования в условиях сверхпластичности;

• композиционные материалы с металлической интерметаллидной матрицей[10].

Академик АН РБ О. А. Кайбышев и член-корреспондент АН РБ Р. У. Валеев определили, что захват границами зерен решеточных дислокаций в условиях горячей деформации, придает границам новые энергетические и кинематические свойства. Удалось установить на мезо- и макроуровнях основной механизм сверхпластического течения кооперированного зернограничного проскальзывания (академик О. А. Кайбышев, доктор физико-математических наук В.В. Астанин, кандидат физико-математических наук С.Н. Фаизова). Сотрудниками института была сформулирована физическая модель сверхпластичности как материала с бесконечным числом систем скольжения, роль которых выполняют системы полос – кооперированное зернограничное проскальзывание (академик О. А. Кайбышев, доктора физико-математических наук В. В. Астанин, А. А. Назаров, А. И. Пшеничнюк).

Результаты исследований сотрудников института проблем сверхпластичности металлов вызвали огромный интерес, как у российских, так и зарубежных ученых. В 2000 г. институт практиковал совместные исследования с компаниями Дженерал Электрик и Пратт энд Уитни (США), Университетом штата Айдаха (США, компанией ASACOLD (Южная Корея), Ливермольской национальной лабораторией (США), Варшавским Технологическим Университетом (Польша), Институтом физики материалов Геттингенского университета (Германия), Национальной лабораторией высокомагнитного поля Университета Флориды (США), группой компьютерного материаловедения Университета Северной Каролины (США), Институтом прикладной физики Технологического университета (Цюрих, Швейцария), Индийским технологическим (Канпур), Оборонной металлургической исследовательской лабораторией (Хайдерабад, Индия), Институтом электрокоммуникации (Токио, Япония), Университетом г. Цу (Япония), Исследовательским центром химической металлургии (Седекс, Франция). Институт принял участие в работе международной выставки высоких технологий «SITEF» (Тулуза, Франция). Выполнялись работы по проектам Международного научно-технического центра (Москва). В различных научных центрах США, ФРГ и Японии в течение года в качестве стажеров и стипендиатов в исследованиях принимали участие 7 научных сотруд-

ников института, 10 научных сотрудников выступили с докладами на международных конференциях за рубежом. Институт в 2000 г. посетили 23 ученых из США, Китая, Индии, Японии, Кореи и Франции[11].

В институте физики молекул и кристалловутвердились новые направления исследований:

• химическая физика и спектроскопия молекул (масс-спектрометрия отрицательных ионов, УФ-фотоэлектронная и микроволновая спектроскопия);

• физика конденсированного состояния (физика фотомагнетизма, жидких кристаллов, полимеров и теория нелинейных явлений).

За последние годы в институте создан метод масс-спектриометрии отрицательных ионов резонансного захвата электронов, который позволил установить электронную структуру молекул и ионов нескольких рядов органических соединений (член-корреспондент АН РБ В. А. Мазунов, доктора физико-математических наук В. И. Хвостенко, В. С. Фалько, кандидат физико-математических наук М. В. Муфтахов и др.). Кандидаты физико-математических наук Н. М. Поздеев и А. Х. Мамлеев создали уникальную аппаратуру для исследования микроволновых спектров молекул в режимах штарковской модуляции, радиочастотного и двойного резонанса. Доктором физико-математических наук Р. А. Дорошенко разработан комплекс методов изучения фотомагнитных свойств магнитно-упорядоченных кристаллов.

Ученые института физики молекул и кристаллов установили творческие связи с сотрудниками института физики твердого тела Венгерской академии наук (Будапешт) и Байрейтского университета (Германия). Результаты совместных разработок публиковались в зарубежной печати. Ученые продолжали сотрудничество с коллегами из Международного координационного центра по микроволновой спектроскопии (Техасский Университет, Остин, США). Международные научные связи поддерживались с фармокологическим факультетом университета г. Модена (Италия) и институтом масс-спектрометрии Уорвикского университета (Великобритания)[12].

В институте биологии получили развитие физико-химическое, биотехнологическое и экологическое научные направления. Стали широко известными исследования ведущих научных школ: члена-корреспондента АН РБ Ф. Х. Хазиева на почвоведению, члена-корреспондента АН РБ Б. М. Миркина по фитоценологии, доктора биологических наук Р. Н. Чураева по физико-химической биологии и биотехнологии, докторов биологических наук Г. Р. Кудояровой и В. К. Трапезникова по физиологии растений.

В рассматриваемые годы сотрудниками института разработаны основы теории эпигенов: доказано существование нового класса наследственных единиц – эпигенов, способных обусловливать наблюдаемые феномены наследования приобретенных признаков и служить основой недарвиновских стратегий эволюции. Получены в общем виде управления динамики активностей генов для генных и эпигенных сетей. Впервые спроектирован и сконструирован двухкомпонентный стационарный эпиген с заданными и управляемыми наследуемыми динамическими свойствами, функционирующий invivo (доктор биологических наук Р. Н. Чураев). Изучены генезис, география, химические, физические, агрохимические, биологические свойства и антропогенная эволюция почв Башкортостана. Разработаны агротехнологии воспроизводства плодородия почв и агроэкологические принципы рационального использования земельных ресурсов (член-корреспондент АН РБ Ф. Х. Хазиев, доктора биологических наук А. Х. Мукатанов, И. М. Габбасова, кандидаты наук Г. А. Кольцова и Р. Я. Рамазанов) и др.

К началу XXI в. ученые института биохимии и генетики добились ощутимых результатов в ряде научных направлений: организация и экспрессия генов высших и низших организмов, молекулярная и популяционная генетика человека, физиология и биохимия растений и животных, технология живых систем.

Научная школа академика АН РБ В. А. Вахитова получила важные результаты в исследовании структурно-функциональной организации генов растений и микроорганизмов. Под руководством доктора биологических наук Э. К. Хуснутдиновой разработаны принципиальные схемы пренатальной и пресимптоматической ДНК-диагностики наиболее распространенных наследственных болезней человека, дана молекулярная этногенетическая характеристика популяций Волго-Уральского региона (башкир, татар, чувашей, удмуртов, марийцев, мордвы, коми).

Докторами биологических наук В. А. Вахитовым и А. В. Чемерис разработан способ паспортизации и идентификации штаммов микроорганизмов путем присвоения им уникальных генетических штрих-кодов, основных на полиформизме ДНК.

Основанный в 1932 г. Ботанический сад в 1991 г. получил статус академического института, становление и развитие которого связаны с именами первых директоров: к.б.н. О. А. Кравченко, д.б.н. Е. В. Кучеров, д.б.н. Ю. З. Кулагин, почетный академик АН РБ, д.б.н. Н. В. Старова. В Ботаническом саде-институте утвердились следующие научные направления: интродукция, акклиматизация и селекция растений, лесная и экологическая генетика, экология и цитология, морфогенез и биотехнология растений, цветоводство, ландшафтный дизайн и озеленение.

Коллективом института создан коллекционный фонд более 3800 видов, форм и сортов растений, в том числе 1200 – древесно-кустарниковых, 920 – цветочно-ароматических, 105 – редких и исчезающих, 850 – тропических и субтропических (д.б.н. В. П. Путенихин, к.б.н. Л. М. Абрамова, к.с.-х.н. Л. Н. Миронова, д.с.-х.н. Г. А. Мансуров), получено 14 сортов пионов (О. А. Кравченко) и 8 сортов сирени (А. С. Сахарова)[13].

В области лесной генетики учеными установлена популяционно-генетическая структура сосны обыкновенной, ели сибирской и лиственницы Сукачева на Урале, выявлены закономерности ее формирования, на популяционной основе выделены генетические резерваты. В этой области плодотворно трудились д.б.н. Н. В. Старова, В. П. Путенихин, к.б.н. З. Х. Шигапов, Н. А. Калашник.

Коллектив научных сотрудников Ботанического сада-института осуществляет сотрудничество с учеными из 80 зарубежных и отечественных ботанических садов по Международной программе обмена растительным материалом и семенами, в рамках которой ученые проводят совместные исследования в институте лесной селекции Германии, шведском университете сельскохозяйственных наук. Для Международного обменного фонда собраны семена 270 видов и сортов растений, получены семена 710 видов и сортов[14].

Ученые института геологии провели комплексные исследования по разработке методов поиска полезных ископаемых и составлению геологических, геоморфологических и тектонических карт различных районов страны. Изучены условия образования и размещения месторождений главнейших полезных ископаемых: нефти, газа, меди, цинка, золота и др. Доказано шарьяжно – надвиговое строение Урала и Предуральского краевого прогиба. В этой области трудились такие видные ученые, как академики АН РБ М. А. Камалетдинов, Т. Т. Казанцева, чл.-корр. АН РБ Ю. В. Казанцев. Членом-корреспондентом РАН В. Н. Пучковым впервые дан детальный анализ палеогеодинамики Южного и Среднего Урала, сопровождаемый серией новых глобальных геодинамических реконструкций. Сложились на-

учные школы башкирских геологов: геотектоническая (шарьяжная) – академика АН РБ М. А. Камалетдинова, структурной геологии – члена-корреспондента АН РБ Ю. В. Казанцева, рудной геологии – д.г.-м.н. П. Ф. Сопко, неотектоники и геоморфологии – д.г.-м.н. А. П. Рождественского, биостратиграфических исследований полеозоя – д.г.-м.н. В. А. Маслова, биостратиграфических исследований кайнозоя – д.г.-м.н. В. Л. Яхимович, геодинамическая – члена-корреспондента РАН В. Н. Пучкова.

Сотрудники института геологии проводили научные исследования в тесном содружестве с учеными института геофизики Чешской академии наук, Геологической службы Финляндии и университета Юты (США). Были осуществлены совместные работы по Международному проекту «Скважины и климат» в рамках Международной программы геологического сотрудничества ЮНЕСКО. Поддерживались научные связи с учеными-малакологами, членами общества «EurMal», Европейской ассоциации ProGEO, учеными-маммологами, членами общества «EurMal». Только за 2001 г. состоялось 11 творческих командировок ученых института за рубеж: Испания, Великобритания, Турция, Япония, Франция, Чехия, США, Германия, Италия. В свою очередь институт принял из-за рубежа 10 человек. В рамках сотрудничества организованы 3 международные экспедиции[15].

В 1990-е гг. институт истории, языка и литературы являлся одним из ведущих центров гуманитарных исследований на Южном Урале[16], отметивший в 2002 г. свое 70-летие[17]. На базе института сформировались и стали самостоятельными научными структурами музей археологии и этнографии УНЦ РАН, отдел народов Урала (1993 г.), который в 1999 г., как было отмечено выше, получил статус Центра этнологических исследований. Созданный в 1991 г. отдел Башкирской энциклопедии, в 1993 г. получил статус Главной редакции Башкирской энциклопедии, а в 1995 г. – Научного издательства «Башкирская энциклопедия». В 2005 г. вышел первый том нового издания «Башкирская энциклопедия» (в 7 томах), который включает более 2700 статей (из них 900 биографических). Книга содержит более 630 иллюстраций и около 40 карт. Особый интерес представляют данные о странах мира и субъектах Российской Федерации, с которыми Башкортостан имеет исторические, экономические и культурные связи; о районах и населенных пунктах, о географических объектах (горах, реках, озерах), о предприятиях, учреждениях, организациях, о важнейших исторических событиях, о народах республики[18].

Институт перешагнул рамки чисто научного учреждения, фактически став центром общественного, политического значения, где исследуются важнейшие проблемы истории, языка, культуры, как башкирского народа, так и других народов Башкортостана. Язык и литература, фольклор и искусство, история и этнография, антропология и археология – вот неполный перечень научных направлений, традиционно разрабатывающихся в институте истории, языка и литературы УНЦ РАН.

В этот период в институте утвердились новые направления научных исследований: история культуры Башкортостана, лингвистические компьютерные технологии, теория и практика языковой политики, современные языковые и политические процессы, призванные дать научное объяснение современным реалиям общества. По результатам проведенных научных исследований сотрудниками института только за последние десять лет опубликовано 285 монографий, учебников, словарей, различных препринтов и брошюр объемом более 3000 печатных листов.

Подготовлен обобщающий труд «История Башкортостана с древнейших времен до 60-х годов XIX в.» (редактор – почетный академик АН РБ, д.и.н. Х. Ф. Ус-

манов). Проведены исследования и изданы монографии по истории крестьянства, демографическим процессам, женскому движению и др. (кандидаты исторических наук И. М. Гвоздикова, Р. Н. Сулейманова).

Свидетельством научной зрелости историков института стала публикация обобщающих работ докторов исторических наук С. Ф. Касимова, Р. А. Давлетшина, Ш. Р. Зайнетдинова, Л. А. Ямаевой, М. И. Роднова, Р. З. Мударисова, кандидатов исторических наук Т. Х. Ахмадиева, М. В. Мурзабулатова, М. Н. Фархшатова, С. А. Халфина, Р. М. Морозова и др.

Итогам исследований археологических памятников, важнейшим достижениям историко-археологического изучения прошлого Южного Урала посвящен целый ряд фундаментальных работ д.и.н. В. А. Иванова, к.и.н. А. Х. Пшеничнюка, Г. Н. Гарустовича, Ю. А. Морозова и др. Раскопки Филипповского курганского могильника под руководством заведующего отделом археологии А. Х. Пшеничнюка дали богатейшую коллекцию уникальных по своей художественной ценности предметов раннесарматской культуры (V-IV вв. до нашей эры). Открытие археологов привлекло внимание российских и зарубежных ученых, а знакомство с предметами находок вызывает у всех восхищение. По оценке авторитетной экспертной комиссии Российской академии наук «… эта коллекция является единственным собранием, содержащим столь огромное количество уникальных по своей художественной ценности предметов сарматского искусства. По своему историко-культурному значению коллекция не имеет мировых аналогов и является бесценным достоянием»[19]. Научное открытие А. Х. Пшеничнюка имеет мировое значение. В 2000-2001 гг. предметы из «сарматских» курганов экспонировались в музеях США, Италии, Государственном Эрмитаже (Санкт-Петербург).

В рассматриваемые годы успешно развивалось литературоведение. Созданы концептуальный труд «История башкирской литературы» в шести томах и «Антология башкирской поэзии» (академик АН РБ Г. Б. Хусаинов, д. филол. н. Р. Т. Бикбаев, к. филол. н. М. Х. Надергулов). Исследована история башкирского литературного языка (д. филол. н. Э. Ф. Ишбердин, чл.-корр. АН РБ И. Г. Галяутдинов, д. филол. н. Р. Х. Халикова, академик АН РБ З. Г. Ураксин). Библиографической редкостью стало второе издание антологии «Башкирия в русской литературе» в шести томах (1989-2004 гг., составитель к. филол. н. М. Г. Рахимкулов). Издание уникальное, оно воссоздает целостную картину отображения башкирской темы в русской литературе от А. С. Пушкина до наших дней. Такое издание до сих пор не создал ни один субъект Российской Федерации. Эта художественная летопись – гимн многовековой дружбе русского, башкирского и других народов края, поистине величественный памятник башкирскому народу, его героическому прошлому, настоящему и будущему. Антология воссоздает всеобъемлющие картины взаимодействия, взаимовлияния и взаимопроникновения культур народов многонациональной России.

Высокий научный уровень отличает исследования филологов и лингвистов. Им подготовлены и изданы Толковый словарь башкирского языка в 2-х томах, башкирско-русский и русско-башкирский, диалектологический, более десятка терминологических словарей, которые способствуют повышению речевой культуры народов, развитию литературных норм (академик АН РБ З. Г. Ураксин, к.филол.н. Г. Д. Зайнуллина, Н. Ф. Суфьянова, З. Г. Уразбаева). Получила развитие компьютерная лексикография (к.филол.н. З.А. Сиразитдинов). Созданы обобщающие работы по топонимике Южного Урала (д. филол. н. Ф. Г. Хисамитдинова).

В институте осуществляется комплексная программа по сбору, изучению и из-

данию произведений башкирского устного народного творчества (БНТ) в 18 томах на башкирском и в 12 томах в переводе на русский язык. Отдельные тома изданы на турецком и английском языках. Начаты работы по музыкальному искусству и фольклору русских, татар и других народов Башкортостана (д. филол. н. С. А. Сулейманов, Ф. А. Надршина, Р. А. Султангареева, кандидата искусствоведения Р. С. Сулейманов и др.). Фольклористы под руководством к.филол.н. Г. Р. Хусаиновой приступили к разработке и изданию нового свода БНТ в 36-ти томах. Использование прогрессивного наследия башкирского народа – это источник поступательного развития культуры региона в целом. Собранные десятилетиями источники после углубленного анализа и обобщения призваны явиться фундаментом для дальнейшего развития культурно-духовного потенциала общества.

Сотрудники института поддерживают тесные творческие контакты с учеными Кыргызстана, Азербайджана, Казахстана, Узбекистана, Турции, Японии, США, Германии и Швеции. Состоялись творческие командировки за рубеж: в Турцию, Германию, Италию, США, Монголию. Для 30-ти томного свода «История литератур тюркских народов», издание которого осуществляется по проекту Центра культуры им. Ататюрка (Анкара, Турция), подготовлен ряд статей по башкирскому устно-поэтическому творчеству. Фольклористы принимают участие в составлении 100-томника «Эпосы тюркских народов» по проекту Турецкой республики. Ученые института участвовали в составлении учебника башкирского языка для немецкой и англоязычной аудитории в разработке проблем мусульманского образования по проекту INTAS.

В центре этнологических исследованийсложились следующие основные научные направления: историческая этнография народов Урало-Поволжья, историография и источниковедение, этнокультурные процессы в условиях постиндустриального развития народов, языков, культур, этнологические процессы в прошлом и настоящем, этноэкология, этническая география, урбаноэтнология, музееведение (археология, этнография, антропология).

В трудах члена-корреспондента РАН Р. Г. Кузеева выявлены и обобщены материалы по исторической этнографии и традиционной культуре тюркских, финно-угорских и восточнославянских народов Башкортостана. Впервые представлен этногенетический взгляд на историю народов Поволжья и Южного Урала, обосновано представление о постоянном движении этносов и культур, выявлены факторы этого движения. Изучены механизмы формирования и особенности функционирования подразделений этноса (восточных марийцев, закамских удмуртов, приуральских чувашей и татар).

Учеными центра проведены исследования материальной культуры тюркских и финно-угурских народов (к.и.н. М. Г. Муллагулов, Р. Р. Садиков), народной одежды и декоративно-прикладного искусства башкир и татар (к.и.н. Г. Р. Кутушева, Е. Е. Никонарова), музыкального фольклора восточнославянских народов Южного Урала (к.и.н. Ф. Г. Ахатова), этнической и исторической географии (д.г.н. А. В. Псянчин), взаимосвязи этноса и концессии (к.и.н. Е. С. Данилко), малых этнических общностей (д.и.н. Р. И. Якупов).

Центром этнологических исследований в 2001 г. организована выставка «Золотые олени Евразии» в Милане (Италия). В этот период продолжается установление и укрепление связей с научными и музейными учреждениями ряда зарубежных стран.

Усилия ученых института социально-экономических исследований были сосредоточены на разработках проблем региональной экономики, государственного регулирования экономики и экономико-математического моделирования, методоло-

гии социологических исследований и демографической науки, изучались философии. Разрабатывались статистические, плановые и динамические межотраслевые балансы как инструментарий анализа и прогнозирования макроэкономических агрегатов региона, схемы рационального размещения производительных сил до 2005 года. Разработан комплекс экономико-математических моделей развития Республики Башкортостан (академик РАН В. Л. Макаров, академик РАН Р. И. Нигматулин, д.э.н. Р. В. Фаттахов). Решением Президентского совета Республики Башкортостан от 26 сентября 1996 г. институт был определен в качестве головной организации по разработке концепций и программ социально-экономического развития Республики Башкортостан. Институт участвовал в выполнении общероссийской программы «Научные основы управления экономикой» и программы отделения экономики РАН «Механизм перехода к рыночной экономике. Формы и методы управления и регулирования многоукладной экономики Российской Федерации»[20].

Коллектив института социально-экономических исследований в 2001 г. осуществлял сотрудничество с учеными ряда зарубежных научных учреждений и организаций: Образовательный и Консультативный центр в г. Дрезден (Германия), Токийский и Йокогамский университеты (Япония), Национальный центр социальных и гуманитарных наук, институт социальных наук (Вьетнам), Исследовательская комиссия при премьер-министре Республики Вьетнам, Шеньянская корпорация по технико-экономическому сотрудничеству (Китай), фонд развития и поддержки Башкирско-Турецкого делового сотрудничества (Анкара, Турция), Центрально-Европейский университет (Будапешт, Венгрия), центр экономических исследований и подготовки специалистов (Прага, Чехия), Китайская академия общественных наук, отделение научно-технических разработок Министерства финансов Калифорнии (США), Экономическая ассоциация штата Нью-Йорк (США)[21].

Таким образом, на рубеже XX – XXI вв. структуры Уфимского научного центра РАН, Академии наук Республики Башкортостан участвовали в разработке целого ряда крупнейших федеральных государственных научно-технических программ и подпрограмм по приоритетным направлениям развития науки и техники гражданского назначения.

Коллективы научных сотрудников академических учреждений УНЦ РАН, АН РБ поддерживают тесные творческие контакты, осуществляемые в виде участия в совместных научных программах, в заключении отдельных договоров, в работе конференций, в совместных научных изданиях, стажировках и т. д., с учеными целого ряда университетов и научных центров практически всех ведущих зарубежных стран. Это говорит, прежде всего, о востребованности результатов исследований отечественных ученых научным сообществом иностранных государств. Расширение сферы международного сотрудничества как общей тенденции в ряде направлений академической науки страны предстает как один из главных индикаторов состояния национальной науки.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] О научной и научно-организационной деятельности УНЦ РАН за 2001 год. Краткий отчет. – Уфа: Гилем, 2002. – С. 78.

[2] Там же. – С. 4-5.

[3] Вестник Академии наук Республики Башкортостан. – 2001. – Т. 6. – № 2. – С. 25.

[4] Там же.

[5] Http: //www.bashinform.ru

[6] Академическая наука Башкортостана // Вестник АН РБ. – 2001. – Т. 6. – №2. – С. 30-31.

[7] Там же. – С. 22.

[8] Там же. – С. 24.

[9] О научной и научно-организационной деятельности УНЦ РАН за 2001 г. – С. 69-70.

[10] Академическая наука Башкортостана // Вестник АН РБ. – 2001. – Т. 6. – №2. – С. 26.

[11] Отчет о научной и научно-организационной деятельности УНЦ РАН за 2000 год. – Уфа: Гилем, 2001. – С. 97-98.

[12] О научной и научно-организационной деятельности УНЦ РАН за 2001 год. – Уфа, 2002. – С. 70.

[13] Академическая наука Башкортостана // Вестник АН РБ. – 2001. – Т. 6. – С. 36.

[14] О научной и научно-организационной деятельности УНЦ РАН за 2001 г. – Уфа, 2002. – С. 71.

[15] Там же. – С. 71-72.

[16] См.: Халфин С. А. Центр гуманитарных исследований на Южном Урале // История отечества на рубеже веков: опыт, проблемы, пути решения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Оренбург, 28-29 марта 2001 г. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. – С. 128-133; Юсупов Р. Г. Развитие академической науки в Башкирии (вторая половина XX – начало XXI вв.). – Уфа, 2007. – С. 188-189.

[17] Ураксин З. Г., Халфин С. А. Главный гуманитарный центр Башкортостана // Институт истории, языка и литературы УНЦ РАН. 70 лет. – Уфа: Гилем. – С. 13-19; Юсупов Р. Г. Вклад академической науки в реализацию стратегии инновационного развития, образование и культуру Башкирии // Российская государственность в XXI веке и глобальные проблемы мирового развития. Сборник докладов научной конференции. – М., 2009. – С. 686-692.

[18] Юсупов Р. Г. История академических научных учреждений Башкирии в контексте экономического и культурного развития Российской Федерации (рубеж XX – XXI вв.) / / История науки и техники. – 2009. – № 2. – Спец. выпуск №1. – С. 40; Академия наук Республики Башкортостан // Ватандаш. – 2007. – №2. – С. 62.

[19] Вестник Академии наук Республики Башкортостан. – 2002. – Т. 7. – № 1. – С. 48.

[20] Там же. – С. 41.

[21] О научной и научно-организационной деятельности УНЦ РАН за 2001 г. – Уфа, 2002. – С. 72.

ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ОБЩИХ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН И ПОЛИТОЛОГИИ

УДК [32+008]:378-052:343.34(470.56)
ББК 66.041.12
Политология

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ И ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ)

Кандидат педагогических наук И. А. Маслова

В статье актуализируется проблема организации исследования политических предпочтений, ориентаций, установок студенческой молодежи Оренбуржья в транзитивный период. Разработана программа полевых исследований и методология. Автором обосновывается необходимость выявления тенденции, детерминант формирования и проявления политических ориентаций и предпочтений студенческой молодежи Оренбургской области в условиях распространения экстремистских настроений.

Ключевые слова
Политические предпочтения, политические ориентации молодежи, экстремизм

Новые условия общественно-политического развития, риск протестных (конвенциональных и неконвенциональных) настроений в обществе актуализировали перед исследователями проблему изучения политических предпочтений, ориентаций, установок студенческой молодежи, а также выявление объективных и субъективных факторов, детерминирующих этот процесс.

Сегодня, в связи с трансформационными процессами в гражданском обществе и государстве (изменилась парадигма общественного развития, ценностные ориентации, массовое сознание и поведение), необходимо создавать механизмы по вовлечению молодежи в преобразования. От эффективности мероприятий, предусмотренных в ходе реализации молодежной, социальной политики (федеральной, региональной) зависит дальнейшая демократизация страны и преодоление индифферентного отношения молодежи к политике.

Актуальность темы для Оренбургского региона в немалой степени обусловлена социокультурным аспектом. Область расположена на стыке двух частей света – Европы и Азии, имеет границы с Татарстаном, Башкортостаном и Челябинской областью на севере, с Казахстаном – на востоке и юге, Самарской областью – на западе. В настоящее время здесь проживают представители 126 национальностей, пять из них – татарская, казахская, украинская, башкирская и мордовская – насчитывают свыше 50 тысяч человек каждая, численность еще трех – немцев, чувашей и армян – превышает 10 тысяч. Многонациональная специфика приобрела еще большую значимость, после того как регион оказался приграничным. Те-

перь это не только евразийская зона контакта двух великих культур, христианской и мусульманской религий, славянской и тюркской языковых групп, но и государственный рубеж [1].

В связи с этим, проблема экстремистских проявлений, в том числе и среди молодежи, является достаточно актуальной для многонационального Оренбуржья. Особую тревогу вызывает тенденция (в субъектах РФ) распространения экстремизма в поле межэтнических отношений.

Обозначенная проблема актуализируется необходимостью выстраивания системной работы, направленной на предупреждение экстремистской деятельности, радикальных протестных настроений, когда само действо не осуществляется (не осуществляются пропаганда и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики, не осуществляются публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности и т. п.).

Сравнительный анализ настроений, предпочтений, ориентаций, поведенческих аспектов в современной молодежной среде и молодежи 1990-хх годов позволит увидеть динамику, тенденции и выявить факторы, влияющие на формирование политического сознания, а также прогнозировать уровень политической активности среди студенческой молодежи [2, 99; 3, 115].

Выявление предпосылок, которые порождают асоциальное поведение, антиконституционные настроения и приверженность радикальным протестным идеям среди молодежи, а также основных тенденций в динамике этих явлений будет способствовать оптимизации профилактической работы по противодействию проявлениям экстремизма и радикализма в молодежной среде, что приведет в итоге к росту толерантности и демократической консолидации.

Цель исследования – выявление тенденции, детерминант формирования и проявления политических ориентаций и политических предпочтений студенческой молодежи поликультурного региона (Оренбургская область) в период реформаторства.

Задачи исследования:

1. Определить место и роль студенческой молодежи в социально-политическом процессе Оренбургского региона.
2. Проанализировать региональную государственную молодежную политику.
3. Выявить специфику формирования политической культуры и политической активности в среде студенческой молодежи.
4. Исследовать механизм взаимовлияния политических предпочтений и форм политического поведения.
5. Провести сравнительный анализ (2000-2014 гг.) политических предпочтений студенческой молодежи Оренбургской области.
6. Выявить потенциал региональных отделений политических партий в формировании политических предпочтений студенческой молодежи.

Научная новизна исследования заключается:

– в выявлении условий формирования политических предпочтений студенческой молодежи в социокультурном пространстве Оренбургского региона (поликультурное пространство, социально-политический уклад, географическое положение, состав населения, наличие национальных конфессий);

– в выявлении факторов, влияющих на характер политических предпочтений и ориентаций студенческой молодежи (региональные средства массовой информации, жизненный уровень населения, деятельность молодежных отделений региональных политических партий, молодежная и образовательная политика и др.);

– в определении наиболее предпочтительных форм политического участия студенческой молодежи Оренбургского региона;

– в выявлении взаимосвязи регио-

нальной молодежной и образовательной политики и политической активности студенческой молодежи.

Основные методы исследования – системный, структурно-функциональный, институциональный, конфликтологический, сравнительный, историко-генетический подходы.

Системный и структурно-функциональный подходы к исследованию студенческой молодежи как к специфической социальной группе направлены на выявление ее связей с политической системой.

Институциональный подход позволяет исследовать институты и нормативно-правовые основы их деятельности, влияющие на формирование политических ориентаций и предпочтений студенческой молодежи.

Конфликтологический подход учитывает то обстоятельство, что на пути достижения социальной зрелости молодые люди неизбежно вынуждены вступать в конфликт с обществом. В условиях социальной неопределенности, характерной для трансформирующихся обществ, этот конфликт может стать источником развития молодежи, а может превратиться для нее в фактор социального исключения (дискриминации).

Сравнительный метод позволит определить динамику политических предпочтений и политических ориентаций современной студенческой молодежи (2000-2014 гг.).

Историко-генетический подход позволяет исследовать генезис политических предпочтений и политических ориентаций студенческой молодежи Оренбургского региона, а также их преемственность с советским прошлым.

Прикладные методы:

– статистический метод (сбор данных о положении студенческой молодежи как социального субъекта в системе социально-экономических и политических координат Оренбургского региона);

– социологическое исследование (экспертный и массовый опросы);

– контент-анализ региональной прессы (дискурс-анализ речевых практик региональных лидеров);

– метод интервью;

– анкетирование;

– метод включенного наблюдения;

– контент-анализ региональной нормативно-правовой базы, общественных институтов, молодежной и образовательной политики;

– анализ рейтингов молодых политиков регионального уровня;

– метод электронного опроса.

Исследование планируется провести в несколько этапов.

Первый этап

1. Анализ научной литературы по исследуемой проблеме.

2. Определение исходных позиций исследования, его методологии и методики, концептуального аппарата (определение методологических подходов к изучению особенностей студенческой молодежи, выявление позиций и степени включенности студенческой молодежи в социально-политический процесс Оренбургского региона). Определение категориального статуса понятий «политические предпочтения», «политические ценности», «политические ориентации», «политические установки», «политическое поведение», «политическая активность». Определение потенциала региональной молодежной политики, средств массовой информации, региональных отделений политических партий в формировании политических предпочтений и ориентаций студенческой молодежи.

3. Пилотажный этап исследования. Разведывательные социально-политические исследования. Экспертный опрос. Обработка, анализ полученных данных и написание отчета.

Второй этап

1. Проведение социологического исследования, направленного на выявление:

– политических предпочтений и ори-

ентаций студенческой молодежи Оренбургского региона (отношение к региональным органам власти и политическим институтам; потенциал демократических/ авторитарных ценностей и ориентаций в молодежной среде; пределы политической лояльности политическому режиму (поддержка/не поддержка политических лидеров, институтов и ценностей); политические идеалы и молодежные кумиры);

– определение форм политического участия молодежи в поликультурном регионе: (участие в криминальных сообществах, экстремистских группировках и т.д.); природу и факторы экстремизма в молодежной среде.

2. Определение основных конфликтных кливажей во взаимоотношениях молодежи и институтов политической системы (явные и латентные конфликты студенческой молодежи с государственными структурами; особенности конфликтных взаимодействий с общественными институтами (политическими партиями, общественными объединениями, средствами массовой информации и т.д.); факторы конфликтогенности в молодежной среде; способы и методы урегулирования конфликтов, предпочтительные для молодых людей; потенциал толерантности в молодежной среде).

3. Разработка инструментария /включая выборку:

– разработка макета анкеты/ вопросника;

– обработка данных пилотажного опроса;

– доработка анкеты с учетом данных пилотажа;

– пилотаж (апробация) анкеты/ вопросника;

– определение групп респондентов для пилотажа анкеты/ вопросника;

– определение модели выборки, формирование выборки;

– составление карт репрезентации или списков опрашиваемых;

– подготовка текста анкеты к тиражированию;

– тиражирование анкеты и инструкций анкетерам;

– размножение анкет для пилотажного этапа исследования;

– отбор и подготовка анкетеров к работе;

– подготовка инструкций для анкетеров.

4. Проведение полевых работ:

– проведение основного опроса;

– контроль за работой анкетеров;

– выбраковка испорченных анкет;

– кодирование оставшихся анкет;

– ввод информации в ЭВМ;

– обработка и первичный анализ данных.

5. Обработка и анализ информации:

– обработка данных, составление таблиц по итогам обработки;

– анализ полученных данных.

Ожидаемые результаты

1. Разработка программы исследования.

2. Составление отчета по результатам экспертного опроса

3. Составление итогового отчета.

Теоретические разработки в области данной проблематики позволили существенно расширить знания о процессе включения индивида в общественно-политические отношения, формах и механизмах его протекания. Теоретическую основу проекта составляют труды, посвященные:

– теории политической социализации (Д. Истон, Т. Парсонс, Л. Коэн и др.);

– системное изучение процессов и явлений политического участия, форм и типологии политического поведения (Г. Алмонд, М. Вебер, Б. Барбер, С. Верба, Дж. Пауэлл, Р. Даль, Э. Даунс, Дж. Девис, М. Каазе, Р. Инглхарт, Д. Истон, Г. Лассуэл, А. Лейпхарт, Д. Маклелланд, А. Й. Шумпетер, С. Хантингтон и др.);

– теории мотивации политического поведения молодежи в контексте аккультурации (К. Лукман, Ю. Хабермас и др.);

– теории о влиянии социальной среды на становление и развитие личности (В. Г. Бочарова, Л. П. Буева, М. А. Галагузова, И. С. Кон, В. Д. Семенов и др.);

– теории воспитания личности в коллективе (Т. К. Ахаян, И. П. Иванов, М. Г. Казакина, Т. Е. Конникова, А. С. Макаренко, Л. И. Новикова и др.);

– теории деятельностного развития личности (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Эльконин и др.);

– теоретические основы формирования ценностных ориентаций личности (А. Г. Здравомыслов, Е. И. Казакова, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова и др.);

– теоретические аспекты личностного становления (В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, А. Н. Ксенофонтова, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова);

– формирование политических предпочтений россиян (Н. А. Анохина, Е. Ю. Мелешкина, Д. В. Гончаров, В. Петухов, К. Г. Холодковский, Н. В. Гришин и др.).

Особенности политической социализации в условиях трансформации отражены в работах О. Щениной, Д. Алисова, Е. Омельченко, О. Карпухина, О. Маловой, А. Гнутова, И. Осинского, О. Сорокина, Е. Степановой, И. Гребнева, Г. Пурыныч евой, А. Сидельниковой, В. Лукова, В. Морозова и др. Им принадлежит значительная роль в изучении проблем политической социализации в периоды коренных социально-политических трансформаций, выявлении путей их решения, а также описании факторов, негативно влияющих на данный процесс.

В западноевропейских социальных науках (политология, социология и др.) в XXI веке в связи с проблемами миграции/интеграции повысился интерес к изучению уровня социально-политической активности молодежи, к особенностям ее включенности в политические и общественные процессы. Например, широко известен проект «Politische Sozialisation von Jugendlichen in den neuen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland (Brandenburg), in Israel und auf der Westbank» (2002-2010), осуществленный профессором Потсдамского университета Х. Освальдом, в центре внимания которого стоит сравнительное исследование политической социализации молодежи (от 14 до 25 лет) трех проблемных в этом отношении регионов: Бранденбурга (одна из земель Восточной Германии), Израиля и «Палестинских территорий». Исследование Б. Темпер-Самхабер и Т. Самхабера «Jugend in der Regionalentwicklung» (Вена, 2010) посвящено различным аспектам молодежной социализации, в том числе, в немалой степени, и политическому участию, рассматриваемому авторами в качестве основной стратегией будущего как федерального правительства Австрии, так и – земельных правительств. Что же касается разработок подобных проектов в РФ, то следует отметить г. Сургут «Центр социально-консервативной политики», реализующий проект, направленный на вовлечение молодежи в решение государственных и общественных проблем, г. Ярославль (исследование политической социализации молодежи Верхнего Поволжья и Урала под руководством Крайновой Н. В.), Башкирию (исследование особенностей политической социализации студенчества Башкортостана) [4, 28; 5, 12] и др.

Однако, несмотря на эмпирические исследования по данной проблеме, проведенные в различных регионах РФ (гг. Москва, С-Петербург, Ставрополь и др.), Приволжский федеральный округ остается недостаточно исследованным по вопросам включения молодого поколения в общественные и государственные преобразования (за исключением Башкирии, Нижегородской области, Саратовской области).

В Оренбургской области с 1999 по 2007 гг. в режиме мониторинга под руководством С. П. Иваненкова и А. Ж. Кусжано-

вой был проведен полномасштабный анализ основных проблем, тенденций в процессе жизнедеятельности молодежи Оренбургского региона в новых исторических условиях, в формирующемся новом социальном укладе. После 2007 года мониторинг анализа проблем молодежи был приостановлен и сколько-нибудь полномасштабных исследований по данной проблеме не проводилось [6, 94].

Результаты исследования могут быть использованы министерством молодежной политики, спорта и туризма Оренбургской области при выполнении основных задач областной целевой программы «Молодежь Оренбуржья» на 2011 – 2015 годы:

– создание механизмов стимулирования инновационного поведения молодежи и ее участия в разработке и реализации инновационных идей;

– системное вовлечение молодежи в социальную практику, ее информирование о потенциальных возможностях развития;

– решение проблемы временной занятости молодежи, развитие трудовой мотивации и профессиональной ориентации молодежи, популяризация среди молодежи малого предпринимательства, активное вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность;

– формирование механизмов интеграции молодежи, находящейся в трудной жизненной ситуации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Оренбуржье [Электронный ресурс]: портал правительства Оренбургской области. – Режим доступа: http://www.orenburg-gov.ru/magnoliaPublic/regportal/Main.html#h0

2. Немировский В. Г., Гладченко А. А. Социально-политические ориентации сибирской молодежи // Социологические исследования. – 1996. – № 9. – С. 95-100.

3. Старцева С. Г. Проблемы формирования и реализации региональной молодежной политики (на примере Вологодской области) // Управленческое консультирование. – 2011. – № 2. – С. 111-120.

4. Крайнова Н. В. Политическая социализация молодежи в условиях модернизации политической системы России и реформирования ее институтов конец XX – начало XXI века: Дис. … канд. полит. наук: 23.00.02. – Ярославль, 2006. – 209 с.

5. Рахимова Л. А. Политическая социализация молодежи: механизмы и модели: Автореф. дис. … канд. полит. наук: 23.00.01. – Уфа, 2006. – 26 с.

6. Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж. Молодежь Оренбуржья: новые возможности в условиях стабилизации: ежегодный доклад о положении молодежи Оренбургской области. – Оренбург, 2007. – 124 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 327
ББК 66.2
Политология

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ГРАНИЦЫ РОССИИ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Кандидат политических наук Н. С. Козьякова

В статье рассматриваются критерии гео- и хроно- политической идентичности России, а также критерии российской идентичности. Особое внимание уделяется лимесу, как зоне пограничья и пространству, где происходит соприкосновение с цивилизацией и появляются политические скрепы, которые в дальнейшем позволяют регулировать отношения между империями. В заключении делается вывод, что в перспективе потенциал российского межцивилизационного взаимодействия постепенно будет накапливаться и усиливаться.

Ключевые слова
Границы, расширение российской территории, гео- и хроно- политическая идентичность, лимитроф, межцивилизационное взаимодействие.

Одной из отличительных особенностей России, наложившей большой след на её развитие, было вековое расширение занимаемого ею пространства. Расширение российской территории происходило как мирным, так и путём завоеваний, влияло на внешнюю и внутреннюю политику, развитие страны, а также организацию аппарата власти. С 1991 года начался обратный процесс: СССР, который занимал 1/6 часть суши, стремительно терял свои достижения, и, в конечном итоге, прекратил своё существование. Мы хотим обратиться к критериям гео- и хроно- политической идентичности России, чтобы попытаться выделить базисный паттерн, который смог бы объединить Российскую империю, СССР и Российскую Федерацию после 1991 года.

Теория Х. Макиндера выделяет Россию как сердцевину суши (heartland) и описывает ее как зону пустыней и степей, лежащие во внутренней части Евро-Азии и окруженной с севера гигантским лесным массивом [1. С. 12]. П. Н. Савицкий считал, что генотип государственности «России-Евразии» состоял в экономическом соединении «лесного» и «степного» компонентов, а особый акцент уделялся роли степи [2. С. 82]. Однако, по мнению В. Л. Цымбурского, данные концепции не имеют значения, так как они не отвечают границам российской самоотождествленности [3. С. 6]. Невозможно дать четкий ответ на вопрос, какая будет ситуация, если

от Европейской части России отделятся зауральские территории? Или недавнее присоединение Крымского полуострова – отождествляют ли этот процесс в мировом сообществе с вековой российской историей? Исходя из данных теорий, мы не можем получить ответы на эти и другие подобные вопросы и, следовательно, это важно для изучения.

Необходимо также обратиться к предполагаемой стратегии США, чтобы понять, какой прогноз может ожидать не только нашу страну, но и весь мир в будущем. По поводу Турции З. Бжезинский высказывался следующим образом: «Постоянные консультации с Анкарой относительно того, какое будущее ожидается в районе бассейна Каспийского моря и в Средней Азии, укрепят ощущение, что Турция является стратегическим партнером Соединенных Штатов» [4]. В отношении объединённой Европы стратегия США состоит в усилиях, призванных исключить колебания ведущего атлантического союзника между политикой баланса мировых сил, вписывающейся в картину полицентричного мира, и политикой поддержки мировой гегемонии. Данный вариант будет возможен, если Евросоюзу будут представлены геополитические права на Прибалтику и Украину в рамках общей атлантической стратегии продвижения НАТО на Восток. «НАТО дает Соединенным Штатам возможность оказывать и политическое и военное влияние на Евразийском континенте. В условиях, когда союзнические европейские страны все еще в очень большей степени зависят от защиты со стороны Америки, любое расширение европейского политического пространства автоматически приводит к росту влияния США». По поводу Китая существует следующий сценарий: «Подключение Пекина к серьезному стратегическому диалогу является первым шалом в стимулировании его интереса к нахождению общего языка с Америкой. Это отражается в обоюдной озабоченности двух стран в связи с положением в Северо-Восточной и Средней Азии… Реальной сферой регионального влияния Китая, скорее всего станет некая часть будущей Евразии… Растущий интерес Китая к Средней Азии сужает возможности России в деле достижения политической реинтеграции региона под контролем Москвы… Без китайско-американского стратегического сотрудничества, служащего как бы восточным якорем для развертывания американского присутствия в Евразии, у Америки не будет геостратегии для Азиатского континента, что, в свою очередь, лишит ее геостратегии для Евразии в целом». Какая роль России в этой стратегии? «Это будет скорее похоже на регион, в котором слабое государство готово платить определенную мзду с учетом интересов, позиций и ожидаемой ответной реакции доминирующей там державы». Для того, чтобы Россия стала «слабым государством», ей предлагается перейти от федеративной модели государственного устройства к конфедеративной, так как данная модель наиболее мягкая. «Так сказать, свободной конфедеративная Россия, состоящая из европейской России, Сибирской республики и Дальневосточной республики, также придет к выводу, что в таком случае ей будет легче поддерживать тесные экономические связи с соседями… В свою очередь, децентрализованная Россия будет менее склонна к проявлению имперских амбиций» [4].

Таким образом, многими признается, что сегодня все постсоветское пространство, а не только Россия будут обречены на окончательный распад, если не состоится реинтеграция в новых формах. Данный процесс будет происходить в иных пространственных координатах, но также должен будет иметь единую духовную вертикаль. Цивилизационный процесс имеет два взаимосвязанных аспекта, инструментально-прагматический, который призван обеспечить единое информаци-

онное, экономическое и правовое пространство, а также духовно-ценностный, который несет высший аксиологический смысл.

Критерии российской идентичности, на наш взгляд, должны лежать в ином пространственно-временном континууме. Мы полагаем, что обращение к пространству Г. Минковского поможет проследить обобщенные тенденции российского политического развития. Также если мы обратимся к теории относительности, то увидим, что существует три пространственных и одно временное измерение, но они все органически связаны в единое целое, практически равноправны и переходят из одного в другое при смене наблюдателем системы отсчета. Как известно, вне времени существование человечества невозможно и политика не является здесь исключением. Но время многолико и, следовательно, невозможно анализировать территориальные политические изменения, не говоря уже о новом мировом порядке постиндустриализма, только в ракурсе одного дня. По мнению М. В. Ильина, шкала темпоральности должна быть отмечена не событиями и периодами, а переходами от одних качественных состояний и системных характеристик политики к другим, как, например, от «века» варварства к «веку» цивилизации [5. С. 56]. В политическом контексте данный диапазон темпоральности характеризуется как хронополитический.

Для решения задачи нашего исследования, рассмотрим понятие территориальной границы как государственного устройства общества. Согласно ст. 1 Закона РФ «О Государственной границе Российской Федерации», граница – это линия и проходящая по ней вертикальная поверхность, которая определяет пределы государственной территории (суши, вод, недр и воздушного пространства) Российской Федерации, то есть, пространственный предел действия государственного суверенитета Российской Федерации [6]. Сегодня перед нами остро стоит задача пространственного распределения в жизнь существующей этноцивилизационной платформы. В нее входит множество проблем: освоения ресурсов Сибири, удержания контроля над Дальним Востоком, над Арктикой, фактической самоликвидации большинства сельских населенных мест в регионах, привнесение экономической динамики в малые города, а также формирование новых зон развития.

Экзогенная динамика в начале 1990-х годов была опасна для нашей страны из-за слабости центральной власти распадом на множество мелких республик. Удалось предотвратить создание Уральской и Дальневосточной республик и пресечь претензии на суверенность элит Татарстана, Башкирии и Якутии. Претензии на суверенность возникали в связи с альтернативным существованием основаниям власти, о чем говорит Х. Спрюйт в работе о суверенном государстве и его соперниках с точки зрения эволюционной теории [7. С. 90]. Частично это подтверждает Д. Томсон в своей работе о государственном строительстве и внетерриториальном насилии [8. С. 26] Авторы показывают, что система суверенных государств возникает как основа или «скелет» в высшей степени соревновательной среды во власти различных политических объединений и образований. В начале 2000-х годов с приходом к власти президента В. В. Путина процесс распада России был остановлен новым решением – созданием семи федеральных округов, которые были созданы по аналогии с военными и не совпадали с их количеством и составом. В 2010 году в связи с указом президента Д. А. Медведева из Южного федерального округа был выделен Северо-Кавказский округ. Также обсуждается создание Столичного федерального округа, границей которого может стать ЦКАД. В 2014 году ука-

зом президента В. В. Путина был образован Крымский федеральный округ, несмотря на противодействие Украины и давление Запада.

Сегодня есть республики, количество которых увеличилось в связи с тем, что ряд бывших автономных областей вышли из состава краев, входившие в них раньше: Адыгея, Республика Алтай, Хакасия, Карачаево-Черкесия, а также Еврейская автономная область в составе Хабаровского края. Также существуют автономные округа: Ханты-Мансийский, Ямало-Ненецкий, которые входят в состав Тюменской области. А в отношении малонаселенных и экономически слабых автономных округов были предприняты следующие действия: на основании референдумов Коми-Пермяцкий округ влился в Пермский край, Агинский Бурятский – в Иркутскую область, Усть-Ордынский Бурятский слился с Читинской областью, образовав Забайкальский край, а Коряцкий АО объединился с Чукоткой. Ямало-Ненецкий АО также фактически вошел в Архангельскую область, несмотря на сопротивление жителей округа.

Исходной точкой для хронополитической идентичности России, на наш взгляд, может быть лимес, т.е. зона пограничья, пространство, где варварские племена начинают искать точки соприкосновения с цивилизацией и в дальнейшем происходит их объединение. «Римская империя воспринимала лимес не как границу (boundary), но как временное место остановки, где потенциально безграничное расширение Pax Romana оказалось остановленным» [9, С.32]. Как известно, все цивилизации не только существуют, но и взаимодействуют между собой и между ними возникают отношения природнения-усыновления (Apparentation-and-Affiliation). По мнению А. Тойнби существует только семь цивилизаций – египетская, шумерская, индская, минойская, китайская, майянская и андская, которые возникли и в дальнейшем развивались из примитивного состояния, а остальные пятнадцать в различной мере природнены и усыновлены [10; 11].

Сосуществующие во времени и соседние в пространстве цивилизации, как правило, соединены общим лимесом. Часто роль связки между цивилизациями берет на себя более широкое лимитрофное пространство, которому большое внимание уделял В. Л. Цымбурский: «Легко видеть: ойкумена не членится на цивилизации без остатка. Помимо них, она включает вне-, около- и межцивилизационные обитаемые пространства, причем «территории-проливы», как я их называю, пролегающие между платформами цивилизаций, могут быть по типу «расселин», «мозаик» – либо размытых переходных континуумов. Тип «расселины» могло бы при некоторых условиях представить обитание буддистских и исламских алтайских народов на стыке России и Китая, Кавказ тяготеет к мозаичности, а Восточная Европа являет континуум народов, сближающихся одними чертами с цивилизацией России, другими – с Евро-Антлантикой» [12. С. 32].

Таким образом, благодаря лимесным и лимитрофным скрепам цивилизации образуют устойчивые двойные, тройные и более сложные системы. В результате взаимодействия цивилизацией одна и та же территория может оказываться пределами двух разных центров и, следовательно, образуется двойной лимес, т. е. общее пограничье, которое принадлежит и одновременно не может принадлежать двум империям. Данное пограничье становится политической скрепой, которая в дальнейшем позволяет регулировать отношения между империями. Если мы обратимся к истории, то увидим, что впервые принцип общего пограничья был закреплен и последовательно проведен в так называемом Каллиевом мире (499 год до н.э.) между Афинской архэ и Персидской державой, согласно которому гре-

ческие и малоазиатские города признавали подданство персидского царя, но оставались в рамках Делосского союза, т. е. одновременная принадлежность к двум империям. Афины выводили свои гарнизоны из городов Малой Азии, а персы отводили войска на расстояние трехдневного марша до морского побережья (ослабленное, неполное включение в обе империи).

По мнению М. В. Ильина и Е. Ю. Мелешкиной прототипы международных систем, которые свойственны историческим эпохам, имеют неустойчивую природу. Образующие их империи, а также квазиимперские образования не могут не стремиться к экспансии, а, следовательно, к дестабилизации хрупкого баланса сил. Таким образом, нет основы для образования устойчивых правил взаимодействия между империями и авторитета, арбитраж, не говоря уже про правовой порядок которого они были бы готовы принять [13. С. 111].

В дальнейшем потенциал межцивилизационного взаимодействия постепенно будет накапливаться и усиливаться.

Прошедший XX века представлял собой определенный «транзит» в новую эпоху. Он был похож на сжатую пружину, которая в нужное время была приведена в действие, современный постмодерн в хронополитическом аспекте толкуется сегодня по-разному, но главные вопросы ставятся не поводу грядущих трансформаций, а вокруг акторов, их осуществляющих. По мнению А. И. Неклессы прежний мир диверсифицируется, а также меняется статус его жителей [14. С. 27]. Эти трансформации не только совмещаются и смешиваются, но и пересекаются, но при этом происходит их персонализация и конкретизация, где нет больше понятия анонимности. В международной жизни идет становление крупных субъектов, оказывающих серьезное воздействие. Это страны-системы, государства-корпорации и иные мировые регулирующие органы. Сегодня мы наблюдаем полифиничную мировую систему и формирование так называемого «четвертого Рима», который по мнению В. Л. Цымбурского может стать универсальным Вавилоном [12].

В заключение необходимо обратиться к базисному паттерну, а котором мы упоминали в начале статьи. Как известно, из пустоты ничего возникнуть не может, в силу теории относительности, для любой пары событий, разделенных расстоянием r и временем t, величина $r^2 - (ct)^2$, называемая интервалом между событиями, не просто сохраняет свою положительность, отрицательность или нулевое значение для всех наблюдателей, но и сохраняет свою численную величину, что является новой абсолютной взаимосвязью событий в пространстве-времени. Всегда существует своя предыстория, которую невозможно увидеть, когда происходит сама история, так как она накапливается в гораздо меньших временных и пространственных моментах. Гео- и хроно- политическая идентичность России позволяет увидеть это превращение, как происходит соединение феноменологических и темпоральных границ, т. е. как из раннего государства Киевская Русь путем «из варяг в греки» на концептуальной карте Европы возникает обращенная к континенту периферия, где в дальнейшем образуются окаймляющие империи. В дальнейшем Российская империя, СССР и Российская федерация стягиваются в определенный осмысленный и центростремительный сюжет, куда включаются свершившееся прошлое, современность и неизвестное будущее. Главная задача современности на сегодня, на наш взгляд, состоит в том, чтобы не превратиться в окончательный лимитроф, а в новом транспарентном электронном мире интегрировать и европеизировать элементы постсоветского пространства и превратить их из противников в союзников России.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Mackinder H. The Geographical Pivot of History // The Geographical Journal. – 1904. – №23. – P. 437.

2. Савицкий П. Н. Географические и геополитические основы евразийства // Евразия: Исторические взгляды русских эмигрантов. – М., 1992. – 297 с.

3. Цымбурский В. Л. Сюжет для цивилизации-лидера: самооборона или саморазрушение // Полис. – 1995. – №1.

4. Бжезинский З. Геостратегия для Евразии // Независимая газета. – 1997. – 24 окт.

5. Ильин М. В. Очерки хронополитической типологии. Проблемы и возможности типологического анализа эволюционных форм политических систем. Часть I. Основания хронополитики. – М.: МГИМО, 1995. – 112 с.

6. О Государственной границе Российской Федерации. Закон Российской Федерации от 1.04.1993 г. № 4730-I. // Российская газета. – 1993. – 4 мая. – № 84.

7. Spruyt H. The Sovereign State and Its Competitors. An Analysis of Systems Change. – Princeton,1994. – P. 304.

8. Thomson J. E. Mercenaries, Pirater and Sovereigns. State-Building and Extraterritorial Violence in Early Modern Europe. – Princeton, 1994. – P. 230.

9. Kratochwil F. Of systems, boundaries, and territoriality: An inquiry into the Formation of the state system // World politics. – 1986. – Vol. 39. – № 1. – P. 20.

10. Toynbee A. J. Study of History. Abridgement of Volumes VII-X by D. C. Somervell. – NY: Oxf., 1987. – P. 320.

11. Toynbee A.J. Study of History. – L., 1934. – P. 640.

12. Цымбурский В. Л. Остров Россия. Геополитические и хронополитические работы. 1993-2006 гг. – М.: Росспэн, 2007. – 521 с.

13. Ильин М. В., Мелешкина Е. Ю. Балто-Черноморье: времена и пространства политики. – Калининград, 2010. – 386 с.

14. Неклесса А. И. Преодоление Евразии (Геокономический этюд) // Полис. – 2014. – №3.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА[1]
МОСКОВСКИЙ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ (ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)[2]

УДК 316.343
ББК 60.54
Социология

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Доктор социологических наук М. В. Рыбакова[1]
Кандидат философских наук Л. П. Зернова[2]

В данной статье авторы рассмотрели проблему формирования общекультурных компетенций на примере студентов технических вузов. В качестве инструмента оценки компетенций был использован анкетный опрос студентов старших курсов и анализ теоретического материала. Исследование показало, что формирование общекультурных компетенций будущих специалистов является качественным показателем личностной зрелости студентов. На формирование общекультурных компетенций оказывает влияние профессионализм педагогов, социокультурная среда вуза и индивидуальные особенности личности студента.

Ключевые слова
Компетенции, компетентностный подход, общекультурные компетенции, формирование общекультурных компетенций, гуманитарные дисциплины, студенты, преподаватель, личностная зрелость

Актуальность проблемы формирования общекультурных компетенций связана с системой реформирования высшего образования России, а также вопросами её практической значимости. Под компетенцией в ФГОС понимается способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Обращает на себя внимание тот факт, что общекультурные компетенции, осваиваемые на конкретном образовательном уровне, принципиально не различаются. Нет принципиальной разницы даже между двумя условными «гуманитарием» и «технарём» [6]. К общекультурным компетенциям относятся те навыки, которые связаны с социальной и культурной жизнью в целом, не имея «прямой» связи с профессиональной деятельностью в узкотехническом смысле слова. Особое внимание уделяется компетенциям, связанным с наличием коммуникативных навыков и пониманием многообразной информации, являющейся чертой современного общества.

Изучение гуманитарных наук на всех ступенях образования, всегда было фактором развития целостной личности, способной понимать конечный общественный смысл профессиональной деятельности, и отличать его от конъюнктурных интересов и целей. Гуманитарные дисциплины в системе образования способствуют развитию в человеке именно человеческого начала: нравственности, порядоч-

ности, ответственности, толерантности.

При этом, продвижение к пониманию новых критериев образованности личности требует преодоления традиционной разобщенности компонентов культуры общества: естественно-научного, технического и гуманитарного. В условиях перехода на новые образовательные стандарты нередко происходит «вымывание» гуманитарных дисциплин. По-прежнему существует тенденция в понимании инженерно-технического образования как узкопрофессионального обучения, исключающего «избыточное знание», хотя проблема несоответствия технического прогресса прогрессу духовному не утратила своей остроты [1]. В процессе перехода на ФГОС эта тенденция стала проявляться особенно явно, не смотря на то, что противоречит основным принципам национальной доктрины инженерного образования [2]. При подготовке специалистов инженерно-технического профиля важны не только полнота и фундаментальность естественно-научного и профессионального образования, но и воспитание у студентов чувства морального долга и ответственности. Человеческая деятельность для успешного своего осуществления не может быть сведена к действиям, непосредственно опирающимся на объективные закономерности внешнего мира и техносферы [3].

Стандарты вузовского образования европейских стран предполагают, что помимо развития интеллекта и профессиональной компетенции, необходимо воспитание в будущих специалистах гражданской ответственности и нравственных ценностей. Эффективно управлять людьми может только тот, кто умеет понять внутренний мир окружающих его людей и руководствуется четкими нравственными критериями [4].

Новые образовательные технологии, заложенные в Российском стандарте ФГОС третьего поколения, представляют преподавателям гуманитарных дисциплин дополнительные средства для корректировки этих проблем [5]. Например, интерактивные технологии обучения требуют от педагогов постоянного изучения интересов и потребностей студентов, создания неординарных программ обучения, ориентированных на формирование устойчивых познавательных интересов, воспитывающих потребности в культурном досуге, препятствующих падению интересов к культурным и духовным ценностям. Такой подход позволяет каждому студенту выстраивать индивидуальную программу поведения и варианты контактов с преподавателем, обращаясь к созданной для этого специальной информационной среде, и осваивать учебный курс в том темпе и с той глубиной, которые для него наиболее эффективны. Очевидно, что даже самые совершенные информационные технологии не дадут нужного эффекта, если в основе преподавания не будет лежать живой аудиторный контакт студентов с преподавателем. Только в процессе этого контакта, как показывает опыт, усвоение гуманитарных знаний может стать инструментом формирования личностной зрелости.

В современных публикациях понятие личностной зрелости предполагает выделение двух аспектов: зрелость как этап жизни и зрелость как уровень развития личности. В данной работе мы акцентируем внимание на втором аспекте, когда зрелость личности рассматривается в качестве одной из важных характеристик, включает наличие внутренней самодетерминации, которая «возникает на основе свободы и ответственности в ходе индивидуального развития» [8]. Сформированные во время обучения в вузе общекультурные компетенции, способствуют становлению личностной зрелости – это и способность к активному участию в жизни общества, эффективному использованию знаний и способностей, конструктивному решению проблем, развитому чувству ответственности, потребности в за-

боте о других людях.

Компетентностный подход ориентирован на осуществление в рамках вуза специфической управленческой модели, позволяющей организовать среду в воспитательное пространство, повысив степень целостности воспитательных влияний [6-7]. При таком подходе воспитательный процесс – это воспитание через собственный опыт самих студентов, который корректируется социокультурной средой вуза. Вуз является своеобразным микросоциумом, в котором, отражаются позитивные и негативные тенденции, проявляющиеся в обществе.

Исследований, посвященных роли гуманитарных дисциплин в формировании общекультурных компетенций студентов и формирования личностной зрелости не проводилось. Как правило, мониторинг обратной связи со студентами осуществляется преподавателями вузов по итогам гуманитарных курсов по выбору. С целью получения ответа на поставленный вопрос, авторами статьи были опрошены студенты естественно-научных факультетов РХТУ им. Д. И. Менделеева, МГУ им. М. В. Ломоносова, Московского физико-технического института (МФТИ). Основное внимание было уделено отношению студентов к социально-гуманитарному образованию, оценке компетенций, сформированных в результате посещения гуманитарных курсов по выбору.

Анализ ответов на вопрос «**Насколько важны следующие качества преподавателя гуманитарных дисциплин для формирования у Вас общекультурных компетенций?**» показал, что самыми важными качествами преподавателя гуманитарных дисциплин студенты считают следующие:

• Умение доносить знания до студентов (52 % студентов сказали, что это важное качество);

• Умение заинтересовать аудиторию (51,7 % студентов полагают, что это важное качество преподавателя);

• Уровень знаний по преподаваемой дисциплине (51 %) студентов;

• Читает лекции систематично, ясно, выделяет главные моменты (50,7 % студентов сказали, что это важное качество, 24 – % что это скорее важно, чем не важно).

Также высоко студентами были оценены **следующие качества преподавателя гуманитарных дисциплин:**

• Уважение к студентам (41,7 % студентов полагают, что это важно, 23,3 % – что это скорее важно, чем не важно);

• Демонстрирует высокую культуру речи (40,7 % студентов полагают, что это важно, 35 % – что скорее важно, чем не важно);

• Коммуникабельность, доброжелательность, терпимость (40 % студентов сказали, что это важное качество, 32 % – что это скорее важно, чем не важно);

• Учит анализировать изучаемые явления, способствует развитию навыков самостоятельной творческой работы (39 % студентов сказали, что это важное качество, 27 % – что это скорее важно, чем не важно);

• Любовь к преподаваемой дисциплине (38 % студентов полагают, что это важно, 32 % сказали, что это скорее важно, чем не важно)

Следующие качества преподавателя гуманитарных дисциплин получили **самые низкие оценки студентов:**

• Готовность оказывать помощь студентам во внеурочное время (только 26,7 % студентов сказали, что это важное качество);

• Внешний вид (26,7 % студентов полагают, что это важно);

• Пунктуальность (26,3 % студентов сказали, что это важное качество).

В данном вопросе респонденты были достаточно единодушны. Результаты говорят о том, что студенты больше ценят в преподавателе профессиональные, чем личностные качества.

Существует зависимость между вузом, в котором обучаются респонденты и формами занятий по гуманитарным дисцип-

линам, которым они отдают предпочтение. Студенты МГУ им. М. В. Ломоносова полагают, что общекультурные компетенции в большей мере формируют семинары (42,2 %), курсовая работа (35,7 %); наименьший интерес студенты МГУ проявляют к деловым играм, тренингам (30,8 %). Студенты МФТИ отдают предпочтение деловым играм, тренингам (37,6 %), лекциям (33,4 %), мастер-классам (32 %), проявляя наименьший интерес к семинарам (21,6 %). Студенты РХТУ им. Д. И. Менделеева выбирают проектную деятельность (41,9 %), курсовую работу (39,3 %), научно-исследовательскую деятельность (36,9 %), наименьший интерес проявляют к деловым играм, тренингам (31,6 %).

Студенты МГУ им. М. В. Ломоносова ориентированы на традиционные формы занятий (семинары, лекции). Необходимо отметить, что, в отличие от студентов РХТУ им. Д. И. Менделеева и студентов МФТИ, у студентов МГУ им. М. В. Ломоносова предпочтения не ярко выражены, что может свидетельствовать о том, что обучение в данном вузе наиболее сбалансировано, или о доминировании в преподавании традиционных методов обучения. Студенты РХТУ им. Д. И. Менделеева отдают предпочтение формам занятий, связанным с научно-исследовательской деятельностью, стратегией развития, реализуемой в университете: фундаментальная наука – прикладная наука – производство. В РХТУ им. Д. И. Менделеева фундаментальные и прикладные исследования осуществляют более 40 выпускающих кафедр и 20 проблемных научно-исследовательских лабораторий, что объясняет интерес студентов к научно-исследовательской деятельности. Студенты МФТИ, где преобладают инженерные дисциплины, научно-исследовательская деятельность, практическое применение полученных знаний, ориентированы на формы обучения, максимально приближенные к профессиональной деятельности (тренинги, мастер-классы, творческий подход). Гуманитарные курсы по выбору в МФТИ введены в учебные планы студентов достаточно давно, поэтому инновационные методы преподавания стали привычными для студентов данного вуза, в частности, такие интерактивные методы обучения, как пресс-конференции, лекция-диалог, позволяющие повысить мотивацию студентов к усвоению знаний по гуманитарным курсам.

Гуманитарные дисциплины в вузах технического профиля рассматриваются студентами как необходимый элемент подготовки к будущей профессиональной деятельности, интегрирующий выпускников вуза в социальное пространство. Гуманитарное знание дает возможность повысить общую культуру, интеллигентность, формирует гражданскую позицию, помогает вырабатывать социальные нормы поведения, обогащает знаниями межличностного общения. Студенты технических вузов всё больше понимают, что недостаточно быть узкими специалистами в своей сфере, поэтому стремятся понимать и самостоятельно осмысливать изменения в политике и экономике, культуре и социальной сфере, изменения в индивидуальных и общественных отношениях, идеальных моделях образа жизни и ее стандартов. Авторы исследования пришли к выводу, что:

• Для формирования общекультурных компетенций студентов необходимо преодолеть традиционную разобщенность естественно-научного, технического и гуманитарного внутривузовского пространства.

• Создать в рамках вуза управленческую модель, позволяющую преобразовать социокультурную среду в воспитательное пространство, повысив степень целостности воспитательных воздействий.

• Активизировать обратную связь студентов и преподавателей, используя новые формы интерактивных методов обучения.

• Организовать мониторинг знаний по формированию общекультурных компетенций.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Дымарская О. Я., Чередниченко Г. А. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы. – М.: ЦСП, 2006. – 264 с.

2. Багдасарьян Н. Г., Гаврилина Е. А. Еще раз о компетенциях, или Концепт культуры в компетенциях инженеров // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 24-28.

3. Ремарчук В. Н. О гуманитарной подготовке инженеров (некоторые итоги научно-методической конференции) // Высшее образование в России. – 2011. – № 1. – С. 70-72.

4. Колин К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция // Вестник высшей школы. – 2002. – № 8. – С. 3-9.

5. Ушакова М. На пути к обучающемуся обществу (задачи и технологии) // Вестник высшей школы. – 2007. – № 4. – С. 9-15

6. Бронзино Л. Ю., Филатова М.Н. Компетентностный подход в образовании: проблема формирования общекультурных компетенций студентов в контексте социокультурной среды вуза // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 6(14). – С. 10.

7. Гречухина Т. И. Формирование общекультурных компетенций у студентов университета: взаимосвязь процессов обучения и воспитания // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2012. – № 1. – С. 101-108.

8. Мартынова М. А., Богомаз С. А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 357. – С. 164-168.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА

УДК 316
ББК 60.55+60.027.1
Социология

РОЛЬ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАЗВИТИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА НА ПРИМЕРЕ ЭКОПОСЕЛЕНИЙ

М. Ю. Щукина

В статье предлагается секторальный подход стратегического развития экопоселений в структуре некоммерческих организаций для устойчивого развития сельских территорий. В ходе социологического исследования выявлена организационная структура и определены перспективы развития экопоселений. Предложено для развития гражданского общества в России использовать такую форму НКО как экопоселения.

Ключевые слова
Некоммерческая организация, гражданское общество, организационная структура, устойчивое развитие сельских территорий, экопоселение

Во всех развитых странах мира прочно укрепляется позиция некоммерческих организаций (НКО), которые играют важную роль в процессе успешного социально-экономического развития государства. Основная цель некомерческих организаций направлена на достижение общественных благ, а не получение и распределение полученной прибыли между участниками [1]. Важной особенностью некоммерческих организаций являются высокие темпы развития в условиях, когда государственное финансирование нестабильно или полностью отсутствует. Государственное финансирование НКО в России демонстрирует тенденцию роста, но пока отстает от многих развитых стран, где финансирование составляет 48% дохода (в России – около 5%) [2]. По доли доходов в ВВП, НКО в России уступают общемировой тенденции и составляют всего 0,9% [3. С. 23] (в развитых странах их доля достигает 15,3%). По данным социологического исследования некоммерческих организаций, проведенного Агенством социальной информации [4. С. 13], только 13% оценили свое финансовое самочувствие положительно (их средств хватает для осуществления основных замыслов), 41% отмечает нехватку средств на реализацию новых идей. Более того, в течении трех последних лет финансовое положение более 40% респондентов НКО не изменилось, а у 35% даже ухудшилось.

Одним из способов расширить потенциал российского некоммерческого сектора является развитие существующих экопоселений и содействие формированию новых гражданских инициатив в области устойчивого развития сельских территорий. Исходя из «секторальной модели» об-

щества, экопоселения как общественное объединение граждан относятся к «третьему сектору», который является институциональной средой формирования гражданского общества, проявления солидарности и социальной активности, развития самоорганизации и самоуправления. С точки зрения социально-экономического развития общества структура третьего сектора представлена совокупностью ячеек и обладает следующими характеристиками:

– сотрудничество определено составом участников на основе относительно стабильной цели, носящей альтруистический характер и направленной на творческую самореализацию и обустройство частной жизни;

– ячейка не принадлежит к сферам бизнеса или государства, ее цель не связана с получением прибыли или политической власти;

– возникновение, функционирование и ликвидация ячейки основаны на добровольной и сознательной самоорганизации, характеризуются открытостью и не предопределяется происхождением [5. С. 23]. Кроме того, экопоселения как новую форму социально-экономической ячейки целесообразно рассматривать для устойчивого развития сельских территорий.

В переводе с английского языка «ecovillage» означает «экологическое поселение» или «экологическая деревня». По сути, значение этих понятий по смыслу не противоречит друг другу, но вследствие широкого распространения их различных интерпретаций в мире, необходимо провести между ними определенную грань. К экопоселениям также относят городские и караванные проекты устойчивых сообществ. Однако, близким прототипом по смысловому значению и лучшей моделью «ecovillage» является сельскохозяйственная деревня, в которой образ жизни местных жителей традиционно связан с принципами глубинной экологии, содержит истоки прямой народной демократии и обладает способностью к самоорганизации сообщества. В этом смысле уникальный культурно-исторический опыт России как аграрной державы создает успешные предпосылки развития этого направления в нашей стране. В основе модели «ecovillage» лежит полнофункциональный подход самообеспечения, который достигается за счет экологически безопасного воздействия на окружающую природную среду при реализации как сельскохозяйственных, так и несельскохозяйственных видов экономической деятельности.

Общие неблагоприятные тенденции социально-экономической трансформации села отразились на социальной активности местного населения и проявились в процессах трудовой мотивации, иждивенчестве, правовом нигилизме, непринятии государственных реформ, миграции. Поэтому в сельской местности необходимо формирование институтов гражданского общества. Основными сферами общественных интересов в развитии гражданского общества для экопоселений являются:

– оказание услуг населению (органические продукты питания, экотуризм, продукция народных промыслов, ремесел и т. д.);

– реализация социальных инноваций (образование и обучение, волонтерство, социальная работа с социально уязвимой частью населения, информационные технологии и т. д.);

– развитие и популяризация науки и техники (теплосберегающие проекты экодомов, зеленое строительство альтернативные источники энергии, рециклинг и т. д.);

– обеспечение занятости населения (личные подсобные хозяйства, организация малых производств, строительство, пчеловодство, рекреация и т. д.);

– развитие гражданского общества (местное территориальное самоуправление, самоорганизация, общественный контроль и безопасность, социальная активность населения и т. д.);

– экология и охрана окружающей среды (самосохранительные практики и здоровый образ жизни, устойчивое лесополь-

зование, традиционные органические методы землепользования и т. д.);

– культурно-просветительская деятельность (обучающие семинары, фестивали, слеты и т. д.);

– поддержка садоводства, фермерства, сельскохозяйственных работ;

– улучшение комфортности среды проживания;

– укрепление позиции института семьи в обществе.

Следование классическим принципам концепции устойчивого развития позволяют рассматривать экопоселения как реальную социальную экологическую практику [6. С. 320] в рамках экологического движения. Первые экопоселения возникли как социальный эффект экологического движения на западе более полувека назад для решения глобальных проблем общества потребления. Сейчас они широко распространены во многих странах мира: США, Дании, Испании, Германии, ЮАР, Японии и др. По данным сайта Всемирной сети экопоселений по состоянию на 2014 г. зарегистрировано около 800 устойчивых сообществ и инициатив [7] (по сравнению с началом 2012 г. их насчитывалось 567 в 85 странах мира [7. С. 320]). В России основная часть экопоселений появилась сравнительно недавно в «нулевые годы» XXI века и имеет свои особенности институционализации, но динамика их численности продолжает расти и по состоянию на 2014 г. составляет уже 289 инициатив [8]. Однако, общая мировая тенденция объединяет инициативы создания экопоселений через проявление инвайроментального мировоззрения, понимание необходимости распространения устойчивого образа жизни, социальных инноваций и поиска путей решения экологических проблем.

Создание экопоселений к настоящему времени сформировалось как одно из направлений программы ООН в создании устойчивых сообществ по всему миру на уровне всемирной сети, ставшей частью глобального гражданского общества. Наиболее распространенной организационно-правовой формой регистрации экопоселений в России является некоммерческое партнерство, которое реализует свою деятельность на основе устава. Высшим руководящим органом, выполняющим функцию управления организацией, является общее собрание (легитимность определяется присутствием 2/3 жителей). Часто по инициативе стратегического апекса [9. С. 14] ведущих учредителей и наиболее активных членов НКО создается в качестве основного органа управления Совет. Исполнительный орган чаще всего представлен коллегиально. На общем собрании принимаются решения на основе консенсуса интересов граждан по регулированию и разрешению конфликтов, обсуждению общественно значимых и юридических вопросов. Первичное финансирование осуществляется на основе членских взносов граждан. Семья учредителей и членов партнерства проживает на участке родового поместья, площадью 1 Га. Благоустройство родового поместья предполагает наличие обширной природной зоны, которая является основой самовосстанавливающейся биосистемы на территории проживания и элементом ее устойчивого развития. Поэтому управление экопоселением предполагает не только организацию, осуществляемую совместно на основе демократических механизмов, но и включает территориальный компонент. Жители экопоселений проявляют социальную активность в решении местных проблем территории своего проживания, поэтому заинтересованы во взаимодействии с органами местного самоуправления.

Особенностью управления организации в экопоселениях является природа обязательств участников НКО. Она не связана с наличием собственной выгоды и основаны на идеологических или нормативных обязательствах. Фактически происходит полное соотнесение индивидуальных целей участников НКО с целями организации. Модель принятия общих

решений не рационализирована бюрократическими механизмами и зависит от конкретной ситуации. Сложности управления в экопоселениях, как и в других НКО, возникают при проявлении внешних факторов и деятельности сторонних агентов, от которых зависит дальнейшее развитие. В этом случае возникает опасность демотивации участников НКО в процессе демократического принятия решений в пользу более сильного стратегического апекса, который будет вынужден занять посредническое положение через централизацию власти. Активное лидерство в экопоселениях носит скорее негативный характер для эффективной самоорганизации, снижая социальную активность отдельных граждан, нарушая преемственность проявления инициатив «снизу» в «верх».

Фокус государственной поддержки в области финансирования сводится исключительно к приоритетными направлениями деятельности социально ориентированных некоммерческих организаций. В Российской Федерации НКО фактически не привлекаются к реализации государственных и муниципальных заказов, а доля государственной поддержки в бюджетах НКО является незначительной, что противоречит общемировой практике [10. С. 143]. Организация экопоселений предполагает социально значимые мероприятия, но их потенциал в перспективе направлен на частичное самообеспечение. Поэтому экопоселения остро нуждаются в государственной поддержке на начальном этапе развития. В мировой практике финансирование экопоселений осуществляется также зарубежными фондами. Российским НКО, получившим «денежные средства и иное имущество от иностранных государств, международных и иностранных организаций, иностранных граждан и лиц без гражданства» [1] присваивается статус «иностранного агента», что носит резко негативный характер для демократических инициатив в развитии гражданского общества и его участия в социально-экономической жизни страны. Группа граждан, образующих некоммерческую организацию для реализации деятельности экопоселения являются социально активной частью гражданского общества и могут принимать участие в устойчивом развития территории на региональном и местном уровне. Дальнейшее успешное развитие гражданского общества в форме добровольчества на примере экопоселений определяется решением следующих основных задач:

– формирование институциональной среды на региональном и местном уровнях;

– развитие механизмов системной поддержки добровольческой деятельности в области устойчивого развития сельских территорий (в том числе финансовых);

– содействие со стороны органов государственной власти и местного самоуправления учредителям НКО по созданию экопоселений, которые не имеют достаточного опыта осуществлять хозяйственную деятельность;

– повышение уровня информированности и осведомленности об успешных примерах деятельности экопоселений в системе НКО.

Роль экопоселений в развитии НКО и формировании гражданского общества вполне очевидна. Однако, в настоящее время общественный некоммерческий сектор в России требует поддержки со стороны государственного и коммерческого сектора, которые имеют более прочные позиции и опыт привлечения необходимых ресурсов. Единственным стабильным источником дохода для экопоселений являются членские взносы, а финансовая поддержка органов государственной власти и органов местного самоуправления фактически отсутствует. Поэтому результативность общественно значимых проектов (развитие сельского хозяйства и несельскохозяйственных видов деятельности, экотуризм и т. д.) в масштабах региона и страны может носить исключительно прогностический харак-

тер. Органы государственной власти и местного самоуправления должны осуществлять взаимодействие и консультативную помощь экопоселениям в рамках программ устойчивого развития территорий. С другой стороны, представители органов власти недостаточно осведомлены об экопоселениях и часто проявляют особую осторожность в оказании поддержки инициативной НКО или полностью в ней отказывают. Поэтому общественно значимое партнерство между органами власти и экопоселениями сталкивается с барьером непонимания перспектив совместной деятельности. В связи с этим, возникают трудности с привлечением внешних ресурсов, формированием сети сторонников и волонтеров. Кроме того, на сегодняшний день отсутствует нормативно-правовая база экопоселений и основания изъятия земли под застройку.

Развитие экопоселений в России возможно в рамках долгосрочных повесток устойчивого развития сельских территорий на местном или региональном уровне. В повестке необходимо определить основные направления для совместного сотрудничества экопоселений, органов власти и местного самоуправления для формирования единого социального пространства, на основе которого будут формироваться стратегические приоритеты развития.

Некоммерческие организации являются активным субъектом в сфере социальных общественных отношении?. Экопоселения являются формой НКО, которая на основе местных инициатив позволит решить многие проблемы в сельской местности для развития гражданского общества в целом. Результатом решения этих проблем станет улучшение демографической ситуации и социально-экономическое развитие в ключе расширения несельскохозяйственных видов деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Федеральный закон № 121 от 20.07.2012 «О некоммерческих организациях». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/nekomerz/ (дата обращения 29.07.2014)

2. Доклад о развитии институтов гражданского общества в России/Фонд развития гражданского общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://civilfund.ru/mat/view/20 (дата обращения: 29.07.2014).

3. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации за 2013 год. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2013. – 134 с.

4. Развитие финансово-экономической устойчивости российских НКО: аналитическая записка. – М.: Агентство социальной информации, 2013. – 51 с.

5. Якобсон Л. И., Санович С. В. Смена моделей российского третьего сектора: фаза импортозамещения // Общественные науки и современность. – 2009. – №4. – С. 21-34.

6. Рыбакова М. В., Щукина М. Ю. Экопоселения как социальная экологическая практика общества // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – №4. – С. 316-324.

7. Global Ecovillage Network [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://db.ecovillage.org/en/projects (дата обращения: 29.07.2014).

8. Сайт Поселения.ру: Родовые поместья, родовые поселения, экопоселения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://poselenia.ru/search-rp (дата обращения: 29.07.2014)

9. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2004. – 512 с.

10. Князева М. В. Функционирование некоммерческих организаций в российской федерации на современном этапе и их влияние на социально-экономические процессы // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №344. – С. 141-144.

УДК 37.035.7
ББК 74.005.22
Педагогика

ЦЕННОСТНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Доктор педагогических наук Л. А. Байкова
Кандидат педагогических наук Н. К. Костина

Статья посвящена проблеме военно-патриотического воспитания в современных социально-экономических и политических условиях. Особое внимание уделяется ценностно-практическому подходу к организации патриотического воспитания. Раскрывается сущность данного подхода, который основывается на формирование в практико-ориентированной деятельности позитивного ценностного отношения к службе в армии как одного из видов профессионального труда и осуществляется в особых условиях, требует от молодого человека наличия высоких нравственных качеств. На современном этапе профориентационная деятельность должна основываться на необходимости формирования ценностного отношения к службе в армии и профессии военного.

Ключевые слова
Профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, военно-профессиональная деятельность, ценностный подход, патриотическое воспитание, патриотизм, практико-ориентированная деятельность.

Кардинальная перестройка системы профессиональной ориентации учащейся молодёжи на военно-профессиональную деятельность обусловлена социально-экономическими, политическими и нормативно-правовыми изменениями, происходящими в современной России, повлиявшими на реформирование Вооруженных Сил. В основу проводимых реформ поставлена задача создания качественно новой, высокомобильной армии, в которой служат профессионалы, способные обеспечить целостность и безопасность страны.

Военно-патриотическое воспитание неразрывно связано с ориентацией на военно-профессиональную деятельность. В ходе изучения опыта профильных классов в разных школах России были выявлены проблемы, снижающие эффективность ориентации учащихся профильных классов на военно-профессиональную деятельность: оторванность от практической деятельности, несформированность ценностного положительного отношения к военной службе и ценностных ориентаций, соответствующих военной деятельности. Целью настоящего исследования является рассмотрение сущности ценностно-практического подхода к организации военно-патриотического воспитания на современном этапе.

Методологической основой исследования сущности ориентации на военно-профессиональную деятельность является единство нескольких подходов. Антропоцентрический подход (К. Роджерс, Б. М. Бим-Бад, Л. А. Байкова) включает комплекс принципов: саморазвития, субъектной позиции человека как целостной биопсихосоциальной сущности; субъект-субъектного взаимодействия, диалогичности, сотрудничества; опоры на опыт воспитуемого. Личностный подход (К. К. Платонов) определяет отношение к воспитаннику как личности, как ответственному субъекту собственного развития и как субъекту воспитательного взаимодействия. Аксиологический подход (Сластенин В. А.) рассматривает человека как высшую ценность и самоцель общественного развития. Деятельностный подход (Леонтьев А. Н.) основан на понимании деятельности как средства становления и развития субъектности ученика [1]. В качестве общей цели видится человек, способный превращать собственную жизненную деятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельность, контролировать ее ход и результаты. На основе аксиологического и деятельностного подходов был разработан ценностно-практический подход к ориентации учащихся на военно-профессиональную деятельность, суть которого заключается в комплексном формировании позитивного отношения к службе в армии как социально значимой профессиональной деятельности, ценностного отношения к ВС РФ в целом в ходе включения учащихся в систематическую практическую военно-профессиональную деятельность, способствующую изучению быта военного специалиста и боевой техники, развитию практических умений и ценностных ориентаций.

Установлено, что военно-профессиональная деятельность – это вид профессиональной деятельности, направленный на безупречное и точное выполнение профессиональных обязанностей и задач, связанных с самопожертвованием для сохранения безопасности страны в мирное и военное время в соответствии с требованиями устава Вооруженных Сил РФ может быть рассмотрена в контексте ценностно-практического подхода.

Анализ научной и методической литературы по проблеме исследования позволил выделить следующие ценности, на основе которых формируется ориентация на военную деятельность: любовь к родине, к своему Отечеству, к своей культурной среде, к своему народу, готовность к его защите, гордость за его прошлое и настоящее, военная служба как социально значимая профессиональная деятельность.

Профессиональная ориентация учащихся должна быть органически увязана с ценностями, определяющими поведение человека, его активность при выполнении профессиональных функций [2].

На основе аксиологического и деятельностного подходов нами был разработан ценностно-практический подход к организации военно-профессиональной ориентации, суть которого заключается в требовании опоры на положительное отношение к службе в армии, к профессии военного специалиста, ценностное отношение к ВС РФ в целом в ходе включения учащихся в систематическую практическую военно-профессиональную деятельность. Следует развивать у учащихся профильных классов ценностные ориентации, отвечающие запросам военно-профессиональной деятельности (любовь к Родине, готовность к самопожертвованию, активность, ответственность, исполнительность). Ценностные ориентации формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе осуществления субъектом практической деятельности и находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, Личностные ценности и ценностные

ориентации индивида тесно связаны с его целями и видением собственных жизненных перспектив. Планируя свое будущее, намечая конкретные события - планы и цели, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании, которую следует строить, исходя из ценностного отношения к армии и к службе в ней. Ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями, а именно с военно-профессиональной деятельностью. Предметы этих потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ценностями. Избирательная направленность на эти ценности отражается в иерархии ценностных ориентаций личности.

Ценностно-практический подход также требует внимания к становлению субъектности воспитанника. Становление субъектности ребенка в процессе деятельности осуществляется через любые внешние причины и деятельность, в первую очередь, которые действуют на ребенка через внутренние условия. Предметная деятельность предстает не только в качестве непосредственной причины, но главным образом как необходимое условие, предпосылка формирования мышления, сознания, субъектности в целом. Практическая деятельность является неотъемлемой частью формирования ценностных ориентаций.

В контексте нашей концепции военно-профессиональная деятельность рассматривается как вид профессиональной деятельности, направленной на безупречное и точное выполнение профессиональных обязанностей и задач, связанных с самопожертвованием для сохранения безопасности страны в мирное и военное время в соответствии с требованиями устава Вооруженных Сил РФ. Она предусматривает наличие военно-профессиональных компетенций и специальных знаний и навыков, приемов владения военной техникой и оружием, умения использовать все потенциальные возможности в любых условиях обстановки.

Ориентация на военно-профессиональную деятельность на основе ценностно-практического подхода – это специальная педагогическая деятельность, направленная на создание воспитательно-образовательных и социально-психологических ситуаций, при которых у учащихся развиваются ценностные установки, профессиональные предпочтения и интересы, необходимые для успешного выбора и дальнейшего осуществления военно-профессиональной деятельности.

Были определены основные компоненты военно-профессиональной ориентации в профильном классе: диагностика учащихся, военно-профессиональное просвещение, военно-профессиональная консультация, военно-практическая деятельность, рефлексивная деятельность и самодиагностика. Данные компоненты тесно взаимосвязаны, причем если диагностика, военно-профессиональное просвещение и военно-профессиональная консультация являются этапами относительно последовательными друг другу, то рефлексивная деятельность учащихся пронизывает вышеназванные этапы. Практическая деятельность существует как самостоятельный этап и в то же время является средством, в ходе которого осуществляется просвещение, консультация и рефлексия [2].

Теоретическая модель ориентации учащихся профильных классов на военно-профессиональную деятельность в контексте ценностно-практического подхода на основе концепции сочетает идеи антропоцентрического, личностностного и ценностно-практического подходов, который основан на интеграции идей аксиологического и деятельностного подходов. Теоретическая модель включает модель личности выпускника профильного класса, цель, задачи, педагогические условия,

содержание, формы, методы, критерии эффективности военно-профессиональной ориентации на основе ценностно-практического подхода.

Модель личности выпускника профильного класса, ориентированного на военно-профессиональную деятельность, разработана на основе анализа Устава ВС РФ и квалификационных требований к личности военного специалиста. Она включает комплекс качеств, которые следует учитывать при определении цели и задач, педагогических условий, отборе содержания, форм, методов организации ориентации: развитое чувство патриотизма, чувство офицерской чести и воинского долга, гордость и ответственность за принадлежность к Вооруженным Силам РФ, моральная готовность к защите Отечества; умение принимать решения в нестандартных условиях и организовывать их выполнение; умение самоконтроля и самоорганизации; умение постоять за себя, защищать свое личное достоинство и уважать достоинство других; знать и точно соблюдать правила и положения, определенные воинскими уставами; верить в себя, быть ответственным и исполнительным; знать и соблюдать правила воинского этикета; обладать силой и ловкостью, хорошей физической подготовкой.

Была определена основная цель ориентации на военно-профессиональную деятельность – развитие позитивного ценностного отношения к службе в армии как социально значимой профессиональной деятельности.

Профориентационные задачи:

– развитие любви к Родине, ответственности, активной социально значимой деятельности, исполнительности;

– осознание школьниками социальной ценности военно-профессиональной деятельности;

– развитие умений самопознания, самоанализа и самооценки своих способностей и склонностей, соотнесения их с профессиональными качествами военнослужащих;

– стимулирование личностного и профессионального самоопределения учащихся на основе ценностного отношения к военно-профессиональной деятельности;

– формирование готовности к саморазвитию в соответствии с избранной профессиональной деятельностью;

– развитие умений самовоспитания и самообразования в контексте с выбранной профессиональной сферы;

– развитие у учащихся представлений об основных военных профессиях и специальностях, востребованных в Вооруженных Силах, о формах профессиональной подготовки.

Основные направления профессиональной ориентации:

– систематическая диагностика учащихся в течение всего учебно-воспитательного процесса, стимулирующая рефлексивную деятельность в профильных классах;

– организация рефлексивной деятельности и самодиагностики учащихся;

– военно-профессиональное просвещение и консультирование (индивидуальное, групповое, непосредственное, опосредованное) через практико-ориентированную деятельность;

– включение в ситуации практической военно-профессиональной деятельности, при которой военнослужащие, офицеры осуществляют профессиональную консультацию и профессиональное просвещение, пробуждающие интерес к службе.

Были теоретически обоснованы педагогические условия ориентации учащихся профильных классов на военно-профессиональную деятельность на основе ценностно-практического подхода:

– систематическая диагностика личностного развития школьников, направленная на их рефлексивную деятельность и развитие умений самодиагностики;

– сотрудничество школы с военкомата-

ми, военными частями, военными училищами на основе специальной программы по вовлечению учащихся в ситуации военно-профессиональной деятельности для стимулирования рефлексивной деятельности и развития позитивного ценностного отношения к военной службе;

– создание ситуаций свободного выбора ценностей военно-профессиональной деятельности через организацию специальных практико-ориентированных форм работы на базе военных училищ или военных частей, которые способствуют развитию позитивного ценностных ориентаций и профессиональной направленности;

– содержание ориентации учащихся на военно-профессиональную деятельность должно включать в себя элементы ценностно-ориентированной деятельности на основе повседневного функционирования воинской части (военно-учебного заведения), практико-ориентированную деятельность, близкую к военно-профессиональной, при активном сотрудничестве с офицерами и курсантами, побуждающие к осознанному выполнению уставных требований и воинской дисциплины (знакомство учащихся с военными объектами, с бытом военнослужащих, участие в военно-полевых сборах, военно-спортивных играх и др.), стимулирующие рефлексивную, ценностно-ориентированную деятельность.

Был создан комплекс методов военно-профессиональной ориентации на основе ценностно-практического подхода: самоанализ, самооценка, убеждение, рассказ, дискуссия, показ, анализ ситуаций, демонстрация, поручение, тренинг, портфолио, включение в практическую деятельность, личный пример, беседа, диалог, коллективный анализ, коллективная оценка и др. [3].

Формы профессиональной ориентации: беседа, практикум, диспут, военно-полевые занятия, факультативные занятия, кружки по военному делу, встречи с ветеранами и военными офицерами, курсантами, ролевые и деловые игры, практикум по самоопределению и рефлексии. На практикумах по самоанализу и самоопределению модель личности выпускника является ориентиром.

На основе теоретической модели была разработана программа ориентации учащихся профильных классов на военно-профессиональную деятельность. Содержание программы ориентации координируется с содержанием военной подготовки в военных вузах, организуется взаимодействие школьников с курсантами и преподавателями, офицерами в ходе военно-полевой практики, с солдатами действующих военных частей. Через общение школьников с курсантами и офицерами и изучение их опыта осуществляется интенсивное осознание специфики военной профессиональной деятельности, ее значимости для государства и общества, активизируется рефлексия, самопознание и самоанализ учащихся профильных классов, развиваются умения нравственного самоанализа, личностного и профессионального самоопределения, соотнесения своих ценностных ориентаций, способностей, знаний, умений с профессиональными качествами, необходимыми в дальнейшем для успешного осуществления военно-профессиональной деятельности.

Критериями эффективности системы «ориентации на военно-профессиональную деятельность» в контексте ценностно-практического подхода является:

– совокупность профессионально значимых ценностных ориентаций: любовь к Родине, осознание значимости готовности к самопожертвованию во благо других, ответственность, исполнительность, активная деятельная жизнь, здоровье;

– сформированность профессиональных типов личности: «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-человек»;

– сформированность личностных предпочтений, связанных с «реалистическим», «конвенциальным», «предприимчивым»

типами личности.

Совокупность этих ценностных ориентаций и профессиональных предпочтений наиболее отвечает запросам военно-профессиональной деятельности.

На основе теоретической модели была разработана программа и методические рекомендации по ориентации учащихся профильных классов на военно-профессиональную деятельность. Методические рекомендации содержат описание методик проведения комплекса мероприятий, направленных на ориентацию учащихся на военно-профессиональную деятельность, сценарии внеклассных мероприятий, способствующих формированию позитивного отношения к военной службе.

Проанализировав современное состояние проблемы военно-патриотического воспитания, можно сделать вывод о необходимости смещения акцента на необходимость формирования ценностного отношения к службе в армии и профессии военного.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Байкова, Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения [Текст]: монография / Л. А. Байкова; Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – 288с.

2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2007. – 302 с.

3. Костина, Н. К. Ориентация учащихся на военно-профессиональную деятельность в профильных классах [Текст] / Н. К. Костина // Российский научный журнал. – 2009. – №2(9). – С. 194-198

4. Основы военно-патриотического воспитания [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л. А. Бублик, Ю. С. Васютин, А. Н. Вырщиков, Г. В. Средин. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.

5. Электронные образовательные ресурсы сети Интернет [электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rusnauka.com.

УДК 378: 159.9
ББК 74.480+88.8
Педагогика и психология

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕНЕДЖМЕНТА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доктор педагогических наук В. А. Беляева
Доктор педагогических наук Л. К. Гребенкина

В статье на основе нормативно-правовых документов рассматриваются научно-теоретические аспекты и проблемы менеджмента педагогического образования, определяются пути совершенствования управления образовательным процессом в высшей школе.

Ключевые слова
Педагогический менеджмент, принципы менеджмента, управленческая деятельность как система, педагогическая компетентность руководителя, технологии управления высшей школой

Управлять – значит предвидеть
П. Гастев

Менеджмент в современных условиях определяется как наука по управлению предприятием, учреждением, в том числе и образовательном. Понятие «педагогический менеджмент» включает как научный аспект, так и процессуальный, ориентированный на организацию, регулирование и корректирование образовательного процесса.

Менеджмент в образовании осуществляется в целях обеспечения модернизации и качества образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации. Педагогический менеджмент – это деятельностная система, включающая следующие структурно-функциональные компоненты: цель, содержание, способы, объекты, субъекты и исполнители управленческой деятельности, стиль их взаимодействия [1. С. 655].

Образовательная политика включает общие ориентиры, систему целей, принципов, средств и методов управления функционированием и развитием образовательных учреждений, научную организацию педагогического труда.

Соответственно требованиям нормативно-правовых документов о развитии образования в стране определяются основные принципы управления: законности и ответственности, объективности и самостоятельности, системности и разносторонней деятельности, интеграции и комплексности, партнёрства и сотрудничества. Демократический характер управления образовательными системами предусматривает гуманно-ценностный, про-

фессионально-личностный, научно-содержательный, организационно-деятельностный, командно-групповой, технологический, аналитико-оценочный и результативно-качественный, инновационно-ориентируемый подходы. В современных условиях определены основные блоки управления инновационно-образовательным процессом вуза, включающие «организацию и планирование, управление качеством, управление общественным контролем, управление психолого-педагогическим сопровождением, автоматизацию взаимодействия в информационном управлении» [2. С. 283].

Менеджмент высшего педагогического образования – это научно-теоретические и технологические основы управления развитием педагогических систем высших учебных заведений и образовательных процессов двухуровневой подготовки выпускников (бакалавров и магистров). Менеджмент в высшей школе – это, прежде всего, руководство педагогическими кадрами, которые обеспечивают функционирование образовательного учреждения в целом, руководствуясь при этом положениями действующего Закона «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), ориентируясь на достижения современной педагогической науки [3. С. 133-140].

В настоящее время по направлению педагогического образования (бакалавриат и магистратура) реализуется стандарты третьего поколения и третьего поколения +. В стандартах представлены области (образование, социальная сфера, культура), объекты (обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы) и виды деятельности (педагогическая, научно-исследовательская, проектная, методическая, управленческая, культурно-просветительская, профессиональная деятельность будущих специалистов (выпускников вузов). Каждый вид деятельности предполагает решение общекультурных и профессиональных задач (формирование компетенций) в области педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, культурно-просветительской и управленческой деятельности.

Всё это кардинальным образом изменяет смысл и содержание управленческой деятельности, усложняет задачи, стоящие перед руководителями, управляющими развитием высших учебных заведений. Анализ новых условий и ситуаций в управлении процессом образования показывает недостаточность у большинства руководителей необходимых способностей для выполнения изменившихся управленческих функций.

Как правило, в учебных курсах менеджмента, преподаваемых в вузах, основное внимание традиционно уделяется внутренним организационным факторам, таким как планирование, организация и контроль, лидерство и мотивация осуществляемой деятельности (классическая школа менеджмента). Вместе с тем, в условиях глобализации и модернизации образования резко возрастает роль внешних факторов менеджмента (новые государственные образовательные стандарты, компетентностный подход как методологический принцип инноваций в образовании, социокультурная направленность организации обучения и воспитания, интерактивные технологии и др.). Компетентный руководитель обязан отслеживать, соответственно и своевременно реагировать на происходящие во внешней среде изменения. Уровень профессионально-педагогической компетентности здесь является важным и необходимым критерием оценки качества управленческой деятельности, интегративным свойством личности, включающим совокупность способностей, необходимых руководителю, его готовности к профессиональной деятельности.

В современных условиях основными

целями менеджмента педагога-руководителя в высшем педагогическом образовании являются:

– владение теоретико-методологическими и практико-ориентированными основами управления развитием высшего педагогического образования;

– развитие информационной и методологической культуры в области управления внедрением инноваций в систему высшего образования;

– формирование креативных способностей инновационной и проектной деятельности в сфере управления образованием;

– владение педагогическими технологиями моделирования образовательного процесса в вузе (обучения, воспитания и развития личности).

Педагогическая компетентность руководителя развитием высшего образования предполагает наличие способностей: реализовывать знания принципы и компоненты функционирования образовательного процесса в высшей школе; уметь проектировать стратегию развития образовательной системы; моделировать педагогические условия по созданию благоприятного психологически комфортного взаимодействия управляющего с персоналом образовательного учреждения; овладеть нормами психолого-педагогической коммуникации и культурой речи.

Успешное решение задач по формированию педагогической компетентности у выпускников высшей школы предусматривает развитие у них способностей выявлять и устранять причины, сдерживающие эффективность управления образовательной системой вуза в целом. На наш взгляд, наиболее распространёнными причинами являются:

– отсутствие у руководителя образовательным процессом в вузе научно обоснованных конкретных ориентиров профессионально-педагогической деятельности. В реальной практике научно-методологические принципы эффективного управления развитием образовательных систем в научной сфере менеджмента в большей мере ограничиваются системным, деятельностным, компетентностным подходами и методами управления, чего явно недостаточно. За пределами внимания остаются аксиологический, синергетический и культурологический подходы, что автоматически исключает педагогические условия актуализации образовательных и воспитательных ценностей отечественной культуры;

– неразработанность стратегической концепции менеджмента развития высшего учебного заведения с позиций его целостности, в том числе концепции инновационного образования в вузе. Как правило, внедряемые инновации рассматриваются как частные конструкты, вне органичной интеграции с уже имеющимися компонентами педагогической системы вуза. Вследствие этого его модель может обрастать либо структурными «довесками», функционирующими автономно, и не способствующими совершенствованию целостного образовательного процесса в принципе, либо такими «дополнениями», которые могут сломать саму стратегию развития образовательного учреждения;

– нарушение реализации принципов управленческой деятельности (закономерности, объектности, централизма и самостоятельности, комплексности и интегративности) как образовательной системы, имеющей свою организационную структуру. В реальной практике это – обособленное подразделение со строго очерченными функциями, взаимосвязями и соподчиненностью компонентов. Результативная реализация предписываемых этой структуре функций (информативной, инновационной, командной, личностной, креативной, ментальной и др.) может быть обеспечена лишь в условиях управленческой деятельности, опирающейся в выборе менеджером своих действий на интегративные знания философии, психологии и педагогики, которые обеспечива-

ют целесообразность ключевых общекультурных и профессиональных компетенций;

– формальная реализация системно-деятельностного подхода к развитию высшего учебного заведения, в том числе необоснованные изменения с позиций научных основ системного структурирования содержания и технологий управления профессиональным образованием. Например, открытие новых специальностей с целью получение дополнительных источников финансового дохода, не пользующихся спросом у населения, или создаются необоснованно многочисленные структуры управления, нередко дублирующие друг друга, замкнутые на решении частных задач по оказанию так называемых «образовательных услуг». В результате возникает конкуренция – какое структурное подразделение принесет больше денег вузу. Таким образом, проблема финансов начинает опережать по своей значимости проблему качества образования, что не может не оказывать негативного влияния на развитие менеджмента образования в вузе (задача повышения качества образования уступает место задаче прибыли);

– подбор и расстановка профессиональных кадров в структурных подразделениях образовательной системы высшего учебного заведения требуют качественного совершенствования. Поскольку профессорско-преподавательский состав вуза есть самый важный фактор обеспечения успешности его деятельности, прежде всего, необходимо создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогов-руководителей. Менеджер в образования должен владеть необходимой суммой научных психолого-педагогических знаний: закономерностей, принципов, содержания и технологий развития образовательных систем, а также креативных способностей и соответствующих личностных качеств. По сути вопроса необходима школа подготовки руководителей, в содержании которой интегрировались бы не только общие проблемы менеджмента образования, но и вопросы управления развитием социально-образовательными и культурно-образовательными системами. Результатом такого образования являлась бы подготовка педагога-руководителя способного моделировать и проектировать инновационные образовательные системы, уметь сотрудничать, устанавливать согласование связи во взаимодействии различных субъектов образования в регионе. Следовательно, нужна и важна педагогическая школа по подготовке руководителей образовательными учреждениями высшего образования любого ранга;

– Низкий уровень методологической культуры у руководителей и преподавателей вуза, что объясняется отсутствием компетентного руководства научно-исследовательской работой преподавателей и студентов, эпизодическим включением их в научно-исследовательскую деятельность вуза, низкой публикационной активностью, наличием большого количества «холодных» профессоров и доцентов, выполняющих лишь должностные обязанности и вообще не занимающихся научно-исследовательской работой,

игнорирование накопленного опыта научных исследований в сфере образования, теории и практики их реализации в системе подготовки выпускников вуза. Одной из причин существующего положения является отсутствие целенаправленной научно-исследовательской работы по развитию научных школ, по изучению, обобщению и тиражированию материалов опыта и созданию в вузах диссертационных советов.

Преодоление указанных недостатков в первую очередь зависит от выбора инновационных путей совершенствования менеджмента высшего педагогического образования, от создания необходимых педагогических условий:

– разработка концепций и моделей ин-

новационного образовательного пространства вуза и внедрение инноваций в управление структурными подразделениями педагогической системы вуза.

– целенаправленное и систематическое повышения профессиональной компетентности всех участников организации и образовательного процесса вуза.

– использование в комплексе содержание, разнообразные формы и методы подготовки и переподготовки педагогических кадров (федеральные, региональные и внутри вузовские структуры повышения квалификации работников высшего образования).

– научный поиск возможностей высшего учебного заведения для внедрения инновационных технологий повышения качества образовательного процесса (сетевое взаимодействие, дистанционное обучения, технологии индивидуального маршрута образования, инновационные подходы к организации и стимулированию самостоятельной работы студентов).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

2. Делия В. П. Инновационное образование гуманитарного вуза. – М.: ООО «ПКЦ Альтекс», 2007. – 508 с.

3. Гребенкина Л. К., Мартишина Н. В. Перспективы развития кафедры педагогики и менеджмента в образовании // Модернизация современного профессионального образования в условиях бакалавриата и магистратуры: материалы Междунар. науч.-прак. конф., 24-25 октября 2013 г. / Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина; отв. ред. Н. В. Мартишина. – Рязань, 2014. – 588 с.

ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ СВЯЗИ ИМЕНИ С. М. БУДЁННОГО[1]
КИРОВСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ МЕДИЦИНСКАЯ АКАДЕМИЯ[2]

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Доктор педагогических наук О. Ю. Ефремов[1]
Кандидат сельскохозяйственных наук Л. А. Копысова[2]

В статье с позиции системного подхода рассмотрены основные положения теории и практика реализации управления качеством образования в современном вузе.

Ключевые слова
Качество образования, вузовская подготовка кадров, обучающиеся в медицинских вузах, система управления качеством образования.

Качество образования имеет определяющее значение для успешного развития государства и российского общества. Особое значение качество образования имеет для обеспечения национальной и военной безопасности, обороноспособности страны, а также для ряда других сфер жизни общества, оказывающих непосредственное влияние на безопасность и жизнь граждан.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации среди таких сфер выделяется охрана здоровья российских граждан, при этом отмечается, что низкое качество подготовки специалистов здравоохранения оказывают прямое негативное воздействие на обеспечение национальной безопасности в сфере здравоохранения и здоровья нации [1].

В качестве основных разделов Комплекса мер по обеспечению системы здравоохранения Российской Федерации медицинскими кадрами до 2018 г. выделено совершенствование системы подготовки специалистов. Особая роль в реализации данного комплекса мер отводится медицинскому образованию. На обеспечение доступности медицинской помощи и повышение эффективности медицинских услуг в регионах страны направлена государственная программа «Развитие здравоохранения», утверждённая 28 декабря 2012 года [2]. В числе приоритетов развития медицинской отрасли отмечена необходимость повышения качества подготовленности медицинских кадров, обеспечения системы здравоохранения квалифицированными кадрами [3; 4].

Как показало проведённое исследование, анализ теории и практики образования, важнейшим фактором успешноговыполнения современных требований к подготовке кадров является обоснование, организация и реализация в вузах системы управления качеством образования.

Важным результатом выполненного Л. А. Копысовой исследовательской работы явилосьобоснование и создание системы

управления качеством образования в вузе, осуществлённое в Кировской государственной медицинской академии (Кировской ГМА). Начало этому было положено, когда в 2004 году в академии началась разрабатываться и внедряться внутривузовская система контроля знаний студентов и управления качеством обучения в медицинском вузе. При этом в структуре системы управления качеством учебного процесса были выделены следующие уровни: уровень ректората; уровень деканатов; уровень кафедр; студенческий уровень; уровень выпускников вуза. Дальнейшее внедрение и совершенствование системы управления качеством учебного процесса выявило необходимость создания структурного подразделения, занимающегося разработкой и внедрением системы менеджмента управления качеством. Для этого в 2005 году в вузе была открыта лаборатория качества, а в 2008 году – введена должность проректора по управлению качеством образования и на базе лаборатории был создан отдел менеджмента качества. В настоящее время в академии действует центр обеспечения системы менеджмента качества.

Основными формами и методами работы всех субъектов управления качеством образования в вузе (ректора, проректоров, заведующих кафедрами) являются организация и координация деятельности, планирование, распределение обязанностей, организация различных видов контроля. Контроль осуществляется путём анализа отчетности, проведение регулярного контроля занятий преподавателей, индивидуальной работы, организации и анализа анкетирования студентов и внешних потребителей – руководителей лечебно-профилактических учреждений.

В качестве компонентов системы управления качества образования в вузе были выделены: стратегическое планирование; мониторинг процесса обучения и воспитания; взаимодействие с потребителями; оценка качества подготовки специалистов (включающая различные виды контроля); управление кадровым потенциалом. Повышению качества образования в вузе способствуют следующие виды работы: работа по качеству процесса обучения; работа по качеству процесса обучения; работа по качеству медицинской помощи в клинике академии; работа по качеству кадрового потенциала.

В целом система управления качеством образования в вузе включает в себя следующие направления: управление качеством преподавательского состава; управление качеством студенческого состава-;управление качеством материально-технического обеспечения; управление качеством информационного обеспечения; управление качеством методического обеспечения; управление качеством технологии образования.

Система управления качеством образования работает на всех уровнях вуза – от ректората до отдельного преподавателя и студента. Исходя из этого, структура системы управления качеством образования в Кировской государственной медицинской академии включает: ректора академии, проректора по управлению качеством образования, отдел менеджмента качества, представителей руководства по качеству в деканатах, уполномоченных по качеству во всех структурных подразделениях.

Вузовская система управления качеством образования предусматривает четкое взаимодействие всех структурных подразделений академии, объективное информирование о работе всех уровней управления и принятие обоснованных решений.Функциями системы управления качеством в вузе определены:планирование деятельности в области обеспечения качества;экспертная оценка результатов деятельности системы по всем аспектам-;управление деятельностью различных уровней образовательной системы (координация, коррекция); прогнозирование развития вуза.

В компетенцию руководства академии

по принятию управленческих решений входят следующие функции:совершенствование содержания методической и информационной обеспеченности обучения;правовое обеспечение деятельности подразделений академии; развитие системы довузовской подготовки и последипломного обучения; организация приема, в том числе целевого, в академию; общее направление воспитательной работы в академии; стратегия развития материально-технической базы академии; мониторинг кадрового потенциала; контроль других уровней качества (деканатов, кафедр); оценка внешней информации и принятие управленческих решений по результатам лицензирования, аттестации и аккредитации академии, по результатам анкетирования обучающихся, преподавателей, врачей, потребителей медицинских услуг.

В компетенцию деканата по принятию управленческих решений входят следующие функции: анализ результатов экзаменационных сессий и итоговой государственной аттестации по специальностям; организация и анализ воспитательной работы на факультете; анализ состояния и внесение предложений по материально-техническому оснащению и развитию кадрового потенциала факультета; контроль кафедрального уровня качества;оценка внешней и внутренней информации; принятие управленческих решений по результатам аттестации факультета, контроля со стороны ректората и по результатам анкетирования студентов.

В компетенцию кафедры по принятию управленческих решений входят следующие функции: проведение текущего и промежуточного контроля знаний; контроль освоения умений и навыков по дисциплинам кафедры; анализ состояния и внесения своевременных предложений по развитию материально-технической базы и кадрового состава кафедры; непосредственное осуществление контроля содержания и качества учебного процесса и воспитательной работы на кафедре; оценка внешней и внутренней информации; принятие управленческих решений по результатам контроля со стороны деканата и по результатам анкетирования обучающихся.

Для реализации системы управления качеством в вузе разработаны и утверждены ученым советом академии документы, определяющие миссию и политику вуза в области качества. Также разработаны карта процессов оценки качества и система показателей качества образования. На заседаниях ученого совета вузавведено регулярное обсуждение вопросов работы и развития отдела менеджмента качества, политики и стратегии академии в области качества.

Поддержание и постоянное улучшение процессов в вузе достигается как на стратегическом уровне управления (ректор – проректор – декан), так и на уровне деятельности каждого преподавателя и студента. Проведена разработка и внедрение системы управления качеством образования, в основе которой лежат требования международных стандартов. Планирование контроля качества учебной деятельности осуществляется по системе, полностью соответствующей федеральным государственным образовательным стандартам, на основе результатов аттестации вуза и регулярных проверок качества образования на факультетах и кафедрах. Планирование работы профессорско-преподавательского состава осуществляется посредством индивидуальных планов работы преподавателей, выполнение которых контролируется на заседаниях кафедр и при очередных избраниях по конкурсу.

Цели академии в области планирования и контроля качества учебного процесса доводятся до исполнителей через приказы, указания и распоряжения.

Предварительное обсуждение и согласование целей проходит на заседаниях кафедр, советов факультетов и ученого совета академии.

Особо место в управлении качеством

образования занимает взаимодействие с партнерами, которое носит взаимовыгодный характер. Академия использует органы власти субъекта Федерации и местного самоуправления, учреждения Роспотребнадзора, лечебно-профилактические учреждения города Киров, промышленные и торговые предприятия, как базы для обучения и прохождения производственной практики студентов.

Центром обеспечения системы менеджмента качества академии разрабатывается методология мониторинга процесса обучения с целью распространения по всем учебным подразделениям. Мониторинг осуществляется кафедрами самостоятельно, в виде самооценки, и сотрудниками центра обеспечения системы качества. Результативность и эффективность процесса обучения оценивается при внутренних и внешних проверках. Для удобства пользователей в Кировской ГМА разработаны и изданы методические рекомендации по осуществлению процесса мониторинга. В академии проводятся внутренние аудиты системы управления. По результатам таких аудитов разрабатываются корректирующие мероприятия, за выполнением которых осуществляется текущий контроль.

Менеджмент взаимоотношений с внутренними потребителями базируется на результатах мониторинга образовательного процесса. По результатам самооценки и экспертной оценки качества образования, руководителями разного уровня (проректор, декан, заведующий кафедрой и др.) принимаются решения, направленные на совершенствование образовательного процесса на конкретной кафедре (факультете). Взаимоотношения со студентами строятся на основе результатов опросов и взаимодействия с самоуправляемыми студенческими организациями (профсоюзы, студенческие научные общества и др.). Решения руководства академии доводятся до студенческой среды через приказы и публикации в академической газете.

В процессе анализа функционирования предложенной системы оценки качества образования в вузе было установлено, что наиболее слабым звеном этой системы является менеджмент взаимоотношений с работодателями выпускников академии. Контакт с работодателями из регионов, направляющих на целевое обучение студентов, осуществляется на постоянной и долгосрочной основе: представители регионов курируют студентов и постоянно контактируют с администрацией академии. При этом было установлено, что всех постоянных партнеров Кировской ГМА удовлетворяют базовые знания, получаемые выпускниками. Предметом обсуждения и возможного согласования являются, как правило, изменения содержания специальных и дополнительных курсов, касающиеся новейших достижений науки в соответствующих областях. С учётом обратной связи с потребителями образовательных услуг, осуществляется формирование кадровой политики, чем занимаются ректорат, службы проректора по научной работе, проректора по управлению качеством образования и отдел кадров. При этом вопросы кадрового характера регулярно обсуждаются на заседаниях ученых советов академии и факультетов. В целях совершенствования работы по подбору и расстановке кадров, отбора и формирования высоко профессионального кадрового состава профессоров и преподавателей в академии осуществляется целенаправленная работа по разработке и применению методов обследования и контроля деятельности персонала.

В качестве критериев оценки возможностей профессионального роста персонала выделены: соответствие планируемому содержанию и качеству работы; выполнение требований по научной квалификации в зависимости от занимаемой должности; выполнение требований по методической работе; мнение потребителей (обучающихся), изучаемое посредством анкетирования, для оценки качества

работы преподавателей.

Контроль деятельности персонала применяется для оценки текущей работы и выполняется следующим структурными подразделениями и руководителями: учебно-методическим отделом академии, в форме контроля выполнения учебных планов и методической работы на кафедрах; деканами факультетов, в форме контроля выполнения индивидуального плана преподавателя, посещаемости занятий студентами и результатов их обучения; заведующими кафедрами, в форме посещения учебных занятий, планирования учебной нагрузки преподавателей и обсуждения отчетов преподавателей о выполнении плана работ и имеющихся проблемах в организации и обеспечении учебного процесса.

Наряду с контролем профессиональной деятельности, в академии внедренасистема поддержки и развития профессионализма преподавателей, включающая повышение квалификации и вовлечение в научную и методическую деятельность. Показатели эффективности работы каждого преподавателя отражаются в индивидуальных планах. Индивидуальные планы преподавателей учитывают реализацию личных потребностей и согласуются с внутренними и внешними показателями работы вуза так, чтобы личные достижения (написание учебника, защита диссертации, внедрение современных технологий обучения и т. д.) одновременно улучшали показатели работы вуза.

В академии организованы курсы повышении педагогического мастерства. Для повышении качества этих курсов и в целом для более эффективной организации работы по психолого-педагогической подготовке преподавателей в вузе была открыта кафедра педагогики и психологии высшей школы, преподавателями которой разрабатывались мероприятия, направленные на управление психологическим климатом, на поддержание мотивации преподавательского трудаи деятельности обучающихся. Как показал опыт, все это способствует повышению удовлетворённости преподавателей, а, следовательно, оказывает влияние и на качество образования в вузе.

В вузе для улучшения работы с персоналом и, соответственно, качества образования, предложены и проводятся конкурсы: «Лучший куратор группы», «Лучшая кафедра по учебно-методической работе», «Лучшая кафедра по научной работе», «Лучший учёный», «Лучший молодой учёный», «Преподаватель года». Целенаправленная деятельность руководства и сотрудников Кировской государственной медицинской академии по созданию системы управления качеством образования заслужила признание Российской торгово-промышленной палаты, о чем, в частности свидетельствует получение свидетельства Российской ТПП и то, что академия стала дипломантом конкурса «100 лучших товаров России» в номинации «Услуги в сфере образования».

Одним из базовых технологических процессов в академии является медицинская помощь, которая оказывается в клинике академии. Создание системы управления качеством в медицинском вузе предусматривает разработку подсистемы управления качеством лечебно-диагностических процессов, осуществляемых в лечебных подразделениях. Лицом ответственным за выполнение лечебно-диагностического процесса является лечащий врач, а его квалификация определяет качество выполнения элементов (этапов) и всего процесса в целом. Именно на уровне взаимодействия врача и пациента создаются те базовые свойства медицинской помощи, которые следует рассматривать критериями ее качества и на других уровнях: на уровне взаимодействия групп врачей и групп пациентов, системы здравоохранения и популяции, а понятие его качества должно соответствовать определению качества медицинской помощи. Понятие квалификации подразумевает спо-

собность к оказанию качественной медицинской помощи отдельного врача, группы врачей, уровень профессиональной подготовки кадрового состава лечебного подразделения. Качество врачебной помощи, как объект исследования и управления, представляет собой процесс взаимодействия врача и пациента, и создается в ходе лечебно-диагностического процесса врачом, располагающим определенными видами ресурсов (диагностики, лечения, финансовыми) и использующим их в соответствии со своей квалификацией.

Внесение изменений в процессы деятельности Кировской ГМА проводится постоянно на основании учета мнения основных потребителей, инициативных предложений, вносимых преподавателями и сотрудниками.

Обеспечение высокого уровня подготовки специалистов является одной из важнейших задач вуза, при этом оценка качества образования достигается проведением различных диагностических (контрольных) процедур. Контроль – важная составная часть обучения: он содействует достижению конечных целей обучения, так как имеет не только оценочные, но и развивающие функции. Цели обучения, содержание дисциплины, методика ее преподавания и содержание и формы проведения контроля четко взаимосвязаны.

Практически все организационные формы обучения в вузе (лекции, практические и лабораторные занятия, семинары, практика, самостоятельная работа студентов и т. д.) содержат контрольные процедуры. Для каждого вида организационных форм обучения используются свои подходы, формы, виды контрольных процедур. В основе всех форм и видов контроля лежат следующие принципы: системность, регулярность, массовость охвата студентов, объективность оценки. Основными видами контроля являются: текущий; промежуточный; итоговый; отсроченный.

Текущий контроль осуществляется на кафедрах и направлен на регулирование и своевременную коррекцию обучения, так как устанавливает обратную связь, информирующую о ходе процесса обучения. Этот вид контроля несёт информацию о том, как осваивают студенты намеченную программу обучения по конкретной дисциплине, какие проблемы возникают на этапах усвоения. Информация с кафедр о ходе обучения студентов, об успеваемости, имеющихся задолженностях ежемесячно поступает в деканаты. Эта информация анализируется деканами и их заместителями и в виде обратной связи поступает к студентам, их родителям и на кафедры. Важной функцией текущего контроля является стимулирование и мотивирование студентов. Так, количество студентов, имеющих задолженности в течение семестра, в результате контроля и своевременного воздействия со стороны деканата уменьшается к началу сессии в 2 раза, что свидетельствует об эффективности организации текущего контроля.

Формами промежуточного контроля знаний являются экзамены и зачёты после изучения части дисциплины или всего курса целиком. Для оценки подготовленности обучающихся с позиций компетентного подхода в вузецелесообразно проведение экзамена в три этапа:

первый этап – тестирование, позволяющее определить, насколько широко студент ориентируется в дисциплине. Студенты проходят тестирование либо на специальных бланках, либо в специально оборудованных и оснащенных специальными программами компьютерных классах;

второй этап – проверка практических умений и навыков – осуществляется в соответствии с перечнем, имеющимся на каждой кафедре;

третий этап – собеседование, позволяющее оценить уровень профессиональной компетентности будущего специалиста. При составлении заданий экзаменационных билетов используются вопросы, име-

ющие междисциплинарный характер и проверяющие как сформированность различных компетенций, так и уровни компетентности в целом.

Итоговый контроль – государственная итоговая аттестация студента, которая включает междисциплинарный экзамен и защиту выпускной квалификационной работы. Отсроченный контроль – это контроль остаточных знаний. Он позволяет выявить сформировавшийся уровень компетенций студентов по истечении определенного срока после изучения дисциплин. Сотрудниками кафедр и деканатов отстроченный контроль проводится у студентов не ранее, чем через год после завершения дисциплины и, как правило, в виде тестирования.

Таким образом обоснование и создание в вузах системы управления качеством образования является важным условием обеспечения успешной подготовки обучающихся в вузе, высокого уровня компетентности выпускников, реализации современных требований к высшему профессиональному образованию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Стратегия национальной безопасности России до 2020 года. – // http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html.

2. Подписана государственная программа «Развитие здравоохранения». – // http://www.itar-tasskuban.ru/news/article?type=politics&i=36762

3. О Программе развития здравоохранения до 2020 г. – // http://glavmedinfo.ru/page/publication/news/view.seam?newsId=64452

4. Минздрав вызывали? Он здесь (Первое интервью в должности министра здравоохранения). – // http://www.rg.ru/2012/05/23/minzdrav.html.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СУЩНОСТЬ И УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ОПЫТА БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ И ЛИКВИДАЦИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ И СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ

Доктор педагогических наук О. Ю. Ефремов
А. М. Сулейманов

В статье представлены основные результаты педагогического анализа сущности опыта боевых действий и ликвидации чрезвычайных ситуаций, а также педагогических условий его формирования и применения в процессе подготовки офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств.

Ключевые слова
Опыт боевых действий, ликвидация чрезвычайных ситуаций, подготовка офицерских кадров

Важным фактором обеспечения национальной и военной безопасности, безопасности в чрезвычайных ситуациях является совершенствование профессиональной подготовки офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств. В современных условиях Министерство обороны, МЧС, МВД России и ряд других силовых ведомств находятся в процессе реформирования, направленного на реализацию самых современных требований к обеспечению безопасности личности, общества, государства. Особое внимание уделяется успешному профессиональному становлению офицерских кадров, сотрудников силовых ведомств, формированию у них высокого профессионализма [1-3]. При этом несомненно, что решение указанных задач требует анализа и использования имеющегося опыта подготовки и ведения боевых действий, предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций (ЧС).

В то же время, анализ теории и практики свидетельствует, что в образовательном процессе военных вузов, вузов силовых ведомств проявляется недооценка роли изучения, использования и формирования опыта ведения боевых действий, ликвидации чрезвычайных ситуаций в ходе подготовки современных офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств [3]. При этом существующие подходы к рассмотрению и применению боевого опыта и опыта ликвидации чрезвычайных ситуаций в подготовке офицерских кадров, сотрудников МЧС России во многом опираются на эмпирические наблюдения и бытовые суждения и не могут обеспечить требуемый уровень психолого-педагогического сопровождения формирования профессионального опы-

та в ходе обучении и воспитании военнослужащих Вооруженных Сил и внутренних войск, сотрудников МЧС и МВД России.

За последние 20 лет число военных конфликтов и чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера является достаточно высоким и имеет тенденцию к возрастанию [4]. Так, в 2013 году вся страна сопереживала населению Дальнего Востока, оказавшемуся в зоне наводнения на территории Дальневосточного федерального округа. Для ликвидации этой крупномасштабной чрезвычайной ситуации потребовалось мобилизовать в короткие сроки силы и ресурсы Министерства обороны, МЧС России, ряда других ведомств.

Анализ показывает, что в вузах силовых ведомств и особенно в военных академиях и вузах МЧС обучается немалое число слушателей - военнослужащих (сотрудников), принимавших участие в боевых действиях и крупномасштабных учениях, имеющих боевой опыт и опыт ликвидации чрезвычайных ситуаций. При этом военнослужащие и сотрудники силовых ведомств фактически в мирное время приобретают боевой опыт, который оказывает своё воздействие на их профессиональную подготовку и дальнейшую службу. Однако данный опыт в гораздо меньшей и явно недостаточной степени применяется в процессе профессиональной подготовки курсантов в военных вузах и вузах силовых ведомств. Эта проблема многократна и многопланова, она решается различными специалистами и должностными лицами, командирами и воспитателями, психологами и преподавателями. Вместе с тем, в педагогическом плане сущность боевого (профессионального) опыта не достаточно исследованы в военных вузах и в вузах МЧС России.

Исходя из этого, актуальной и важной научно-педагогической задачей является изучение педагогической сущности профессионального опыта и педагогических условий его использования и формирования в подготовке офицерских кадров, сотрудников МЧС, МВД России и в целом в вузах силовых ведомств.

В результате проведенного анализа установлено, что в научной литературе индивидуальный опыт человека рассматривается как личностное образование в виде следов предшествующей активности человека, распределенных в психическом времени и пространстве [5]. В то же время, индивидуальный опыт человека включает различные сферы опыта. Одной из таких сфер индивидуального опыта является профессиональный опыт, а для офицеров, прежде всего, это боевой опыт, а для сотрудников МЧС России – опыт ликвидации чрезвычайных ситуаций. Понятие «профессиональный опыт», как показывает анализ педагогических источников, в целом используется для обозначения совокупности знаний, навыков, умений, компетенций, приобретенных в процессе профессиональной деятельности и службы на определенных должностях по определенным специальностям.

Профессиональный опыт, образуясь в ходе профессиональной деятельности, несет в то же время на себе отпечаток всей предыстории жизни и деятельности субъекта, его социализации, воспитания, обучения, личностного и профессионального развития. Встреча с профессией, по мнению исследователей, кардинальным образом преобразовывает весь внутренний мир человека [6]. Логика этого преобразования может быть представлена последовательностью категорий, соотносимых с этапами профессионализации личности: «трудоспособность» – «профпригодность» – «профессиональная готовность» – «профессиональная самостоятельность» – «профессиональное мастерство» – «профессиональное творчество». В данном случае, все предыдущие категории находят в последующих свое качественное «приращение» в определенных аспектах, включая индивидуальный опыт.

Одновременно с профессиональным обучением в вузе индивидуальный опыт, приобретенный в периоды ранней социализации и школьного обучения, определенной своей частью - наиболее пригодной для использования в предполагаемой профессиональной деятельности, «разворачивается» в сторону профессии или трансформируется в структурные элементы профессионального опыта. Сущность этого изменения описывается психолого-педагогическими механизмами ассимиляции, аккомодации и кристализации опыта. Так, под ассимиляцией в теории Ж. Пиаже понимается использование в новых условиях готовых умений и навыков без их существенного изменения, под аккомодацией – изменение уже сложившихся знаний, умений и навыков в соответствии с возникшими новыми условиями [7]. Необходимо отметить, что эти механизмы находят свою реализацию именно в период профессионального обучения в вузе, когда пространственно-временной контекст самой профессиональной деятельности представлен не явно, а существует, прежде всего, в идеальных образах возможного будущего.

Вслед за периодом профессионального обучения в вузе выпускники вступают в профессиональную деятельность. По мнению И. В. Сыромятникова каждый человек в своем профессиональном развитии, прежде чем приступить к активной трудовой деятельности, проходит через этап профессиональной адаптации и становления, который, в свою очередь, по своей сути, определяет переход от «профессиональной готовности» к «профессиональной самостоятельности» [8]. Становление профессиональной деятельности специалиста характеризуется достижением такого уровня профессиональной зрелости, который позволяет самостоятельно осуществлять деятельность, по способу и результату соответствующую общественно признанным нормам на данном этапе развития профессии, испытывая при этом устойчивый интерес к данной деятельности и стремление к личному профессиональному совершенствованию [8].

В процессе профессиональной подготовки и деятельности, по мере прохождения субъектом определенных этапов трудовой социализации и профессионализации, профессионального обучения, адаптации и становления, активности в профессиональной деятельности, сознание специалиста существенно изменяется и перестраивается. Одним из признаков такого изменения сознания специалиста является появление профессионально-психических новообразований. К числу таких новообразований в процессе профессионального развития человека, при переходе от «профессиональной самостоятельности» к «профессиональной устойчивости», на основе которого в дальнейшем формируется «профессиональное мастерство», относят профессиональный опыт. Соответственно, под профессиональным опытом понимается, прежде всего, та часть внутреннего мира человека, которая возникает непосредственно в процессе самостоятельной деятельности (после профессиональной адаптации и становления деятельности) и в конечном итоге существенно повышает устойчивость, а соответственно, и эффективность этой деятельности. При этом, опыт, в некоторой степени, противопоставляется тем знаниям, умениям и навыкам, которые специалист получает в процессе обучения. С другой стороны, опыт всегда отличают от тех жизненных впечатлений, которые возникают в процессе повседневной жизнедеятельности человека. Поэтому вопрос о педагогических механизмах формирования и использования опыта требует своего особого рассмотрения.

В отличие от профессиональных знаний, навыков, умений и способностей, возникновение профессионального опыта всегда связано с практической, реаль-

но функционирующей деятельностью. И это не случайно, так как в этом случае в качестве основного регулятора деятельности выступает пространственно-временная организация индивидуального опыта. Действительно, любая реальная деятельность всегда имеет свою «внешнюю» сторону, которая разворачивается в определенном месте в определенное время: на рабочем месте, в определенных условиях, в определенные временные рамки и т. д. При этом именно характеристики этих факторов выступают в качестве основных критериев эффективности деятельности: работа должна быть выполнена в определенный срок, координация усилий предполагает установление связей в пространстве, результат выражается в определенном переструктурировании пространства деятельности и т. д. Офицер, сотрудник МЧС России должен быть способен учитывать все эти факторы как значимые для успешной подготовки к профессиональной (служебной) деятельности, особенно в сложных, экстремальных случаях (бой, чрезвычайная ситуация). Однако, чтобы сделать это, необходимы обоснование и реализация ряда педагогических условий на основе установленной сущности такого опыта.

Таким образом, анализ педагогической сущности боевого опыта и опыта ликвидации чрезвычайных ситуаций, процесса его формирования и использования в научно-педагогическом плане должен обеспечить выявление и реализацию педагогических условий, которые способствуют этому процессу.

В ходе личностного, социального, профессионального развития происходит изменение роли отдельных условий, влияющих на человека на определенном этапе. Данное положение впервые было выдвинуто Л. С. Выготским. Для обозначения совокупности условий, которыми детерминируются и сопровождаются изменения структуры личности на каждом возрастном этапе им было предложено понятие «социальная ситуация развития». Выступая единицей анализа динамики развития, социальная ситуация понималась им как система отношений между ребенком данного возраста и социальной средой [9].

В рамках определенной социальной ситуации происходит развитие структуры сознания, появление новых психических новообразований. В ходе своего развития человек объективно включается во все большее количество связей и отношений. Расширяется круг, осваиваемых им, функций. Соответственно – растет и число, отражаемых им и влияющих на него, условий. Условия субъективно представлены человеку как факторы, способствующие или препятствующие достижению определенных целей [10]. Профессиональное развитие, продолжая общую линию развития человека в других условиях, характеризуется включенностью человека в систему требований и ценностей определенной профессиональной деятельности. Особенности профессионального развития на разных его этапах призвано отразить понятие «социальная ситуация профессионального развития».

С началом освоения профессии для человека важнейшим детерминирующим фактором возникновения новых психических образований выступает профессиональная деятельность. Решение конкретных задач, соответствующих определенному этапу и представляющих частные задачи профессионального развития, приводит к формированию новых образований, определяющих уровень профессиональной зрелости специалиста и создающих условия для перехода на последующие стадии [6]. Так, на смену социальной ситуации, определяющей профессиональное становление специалиста (ведущей задачей которой является достижение профессиональной самостоятельности), приходит ситуация, связанная с достижением им профессиональной устойчивости – или «социальная

ситуация формирования профессионального опыта». Таким образом, с появлением новых профессионально-психологических образований можно говорить о появлении (или складывании) новой социальной ситуации профессионального развития.

Одним из основных педагогических условий использования опыта является достижение взаимопонимания с коллегами по работе. Для офицера, сотрудника силового ведомства такими партнерами на этапе обучения и становления выступают командиры и начальники, преподаватели вуза, сослуживцы и др. В результате субъект-субъектного профессионально-педагогического взаимодействия наступает определение места и роли своей профессиональной (учебной, служебной) деятельности, что выражается в формирование профессиональных компетенций, профессионального опыта, а затем – профессиональной самостоятельности в деятельности.

В ходе профессиональной подготовки в вузе, вступая в педагогическое взаимодействие с преподавателями и командирами, курсанту приходится заимствовать когнитивные, процессуальные, результативные, эмоциональные, оценочные и другие компоненты их опыта, удовлетворяющие нормы профессионального сообщества и профессии. Это требуют от обучающихся субъектной активности, направленной на формирование своего личного образа деятельности. В результате этих взаимодействий с другими субъектами учебной и профессиональной деятельности у выпускников вузов происходит формирование профессионального опыта, выражающееся в появлении нормативности и устойчивости профессиональной деятельности.

Таким образом, развитие субъект-субъектных педагогических и профессиональный (служебных) взаимодействий курсантов вуза с другими субъектами учебной (профессиональной) деятельности и, особенно, с носителями боевого опыта (опыта ликвидации чрезвычайных ситуаций) и проявление субъектной активности при достаточности уровня контактов и взаимопонимания, для достижения наиболее точного и полного заимствования параметров деятельности, удовлетворяющих существующие нормы деятельности, профессиональное окружение и самого офицера (сотрудника) выступает важными педагогическими условиями использования и формирования опыта деятельности в ходе вузовской подготовки.

Наряду с развитием субъект-субъектных взаимодействий и субъектной активности, еще одним важным педагогическим условием применения боевого опыта (опыта ЧС) в вузе является осмысление и передача курсантам практического опыта, полученного самими командирами и преподавателям в процессе служебной (боевой) деятельности, в том числе и в сопоставлении, сравнении с в целом имеющимся боевым опытом (опытом ЧС).

Таким образом, в ходе вузовской подготовки офицерских кадров, сотрудников силовых ведомств наряду с освоением профессиональных знаний, навыков и умений, особое место должно занимать осмысление, освоение и формирование у обучающихся в вузе опыта активной самостоятельной профессиональной деятельности – профессионального опыта – и, прежде всего, боевого опыта для офицеров и опыта ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций для сотрудников МЧС России. Существенными педагогическими условиями этого является обобщение и передача обучающимся уже имеющегося профессионального опыта его носителями – офицерами, командирами, преподавателями вузов, а также успешное субъект-субъектное педагогические взаимодействие носителей опыта и его реципиентов (курсантов) при опоре на активную субъектную позицию всех участников образовательного процесса в вузе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Марков А. С. Психолого-педагогическая модель профессионального становления курсанта военного вуза // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 160-165.

2. Марков А. С. Психодидактическое моделирование подготовки специалиста на основе анализа успешности профессиональной деятельности // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 160-165.

3. Ефремов О. Ю, Гемешлиев Ф. К. Обеспечение профессиональной успешности и психологической безопасности участников боевых действий и чрезвычайных ситуаций // Российский научный журнал. – 2013. – № 6(37). – С. 101-107.

4. Костарев С. В., Ефремов О. Ю., Зверев С. Э. Концепция сетецентрических войн в свете доктрины «Единый взгляд 2020» // Военная мысль. – 2014. – № 1. – С. 58-64.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

6. Тыртышный А. А. Психологические условия профессионализации офицеров во время обучения в ВВУЗе МО РФ: Автореф. дис. … канд. псих. наук. – М., 2000. – 24 с.

7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003.

8. Сыромятников И. В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации: Автореф. дис. …. д-ра псих. наук. – М., 2007. – 48 с.

9. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл; Эксмо, 2003.

10. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

Доктор психологических наук Л. М. Митина

В статье с позиции системного личностно-развивающего подхода предпринята попытка создания интегративной теории, позволяющей изучать профессиональную жизнедеятельность современных людей целостно в единстве профессионального и карьерного развития, что определило создание типологии и развивающих психологических программ.

Ключевые слова
Системный личностно-развивающий подход, профессиональное развитие, профессиональная карьера, концепция, типология, развивающие программы.

На этапе глобальных социально-экономических перемен происходят качественные преобразования системы: «человек-профессия-общество». Сложность, неравновестность этой системы, развивающейся в условиях неопределенности, требуют от человека внутренней работы по построению себя как профессионала и построению своей профессиональной карьеры. Противоречие между необходимостью меняться в соответствии с трансформациями социально-профессиональной ситуации, обеспечивающей доход, статус, карьеру, и желанием сохранить собственную индивидуальность, реализовать свой потенциал в интересующем деле, добиваясь творческих достижений, актуализирует поиск ответа на вопросы «Как развивать свой личностно-профессиональный потенциал при высоком уровне карьерных притязаний? Совместимо ли это?». Научно-обоснованного ответа на этот вопрос до сих пор нет.

Существуют разные подходы к изучению феноменов «профессиональное развитие» и профессиональная карьера». Одни исследователи отождествляют эти понятия, другие – наоборот, изучают каждый из этих процессов изолированно друг от друга. Можно констатировать, что ни в одном из психологических, социологических, политологических, экономических исследований карьеры не изучалось взаимовлияние профессиональной карьеры и профессионального развития; исследования носили, главным образом, «коллекционерский» характер. И как следствие – большое разнообразие зачастую малоэффективных семинаров, тренингов, коучингов карьерного роста. Непродуктивность подобного рода практической работы объясняется игнорированием взаимообусловленности профессиональной

карьеры и профессионального развития, отсутствием единых концептуальных оснований, позволяющих создавать инновационные технологии и диагностические программы, разрабатывать типологии и осуществлять психологическое сопровождение.

Проблема заключается в необходимости определения, содержательного описания, выявления психологических закономерностей личностно-профессионального и карьерного развития как интеграции основных процессов профессионализации: личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры в их взаимосвязях и взаимовлияниях с учетом накопленного в XX столетии отечественного и зарубежного опыта, а также современного уровня развития науки и практики.

Внимание отечественных исследователей к проблеме карьеры и карьерного развития стало уделяться не так давно. Вместе с тем развитие основных идей изучения карьеры зарубежными авторами имеет довольно продолжительную историю. Одним из первых определений карьеры дано классиком карьерных исследований Д. Холлом. В его основе лежит процесс должностного продвижения в организационной иерархии. Автор трактует карьеру как индивидуально воспринимаемую последовательность аттитюдов и поведения, связанных с опытом работы. Им выделено четыре стадии карьеры:

1) предварительная (посещение школы);

2) первоначальная (переход с одной работы на другую);

3) стадия стабильной работы;

4) стадия отставки (прекращение профессиональной деятельности). Этим стадиям соответствуют, как правило, свои этапы карьеры, специфические потребности, периоды жизни.

В последнее время в работах зарубежных исследователей понимание феномена карьеры было существенно дополнено: кроме первоначального традиционного понимания карьеры, рассматриваемой как линейно-последовательное продвижение от низших к высшим должностным позициям в организационной иерархии, содержащей прогнозируемую серию вполне определённых, фиксированных стадий, предлагается использовать термин поливариативной карьеры, который отражает сложный и динамичный характер карьерного пути сотрудника современной организации. Этот путь может включать пики, спады, временный возврат на предыдущий уровень – «карьерные циклы», «спирали» (Сьюпер Д. Е. и др.), и смену одного вида деятельности другим – в то время как традиционный подход ориентирован главным образом на внешние условия и некую идеальную, обобщённую, универсальную для всех модель (так называемая карьерная лестница). Авторы термина «поливариативная карьера» Д. Холл и Ф. Марвис (1995) подчёркивают уникальность карьеры для каждого работника.

Э. Шейн (1986), рассматривает карьеру как процесс медленного развития профессиональной Я-концепции и самоопределения в терминах собственных способностей, талантов, мотивов, потребностей, отношений и ценностей. Центральным звеном в теории карьеры Э. Шейна является понятие «карьерного якоря» – интерес или ценность, от которых работник ни за что не откажется, если придется делать выбор. Карьерные якоря – это ключевые моменты, вокруг которых происходят колебания карьеры человека.

В исследованиях зарубежных авторов, работающих в рамках современной социально-когнитивной теории карьеры в качестве одного из основных факторов развития карьеры рассматривается понятие самоэффективность (Brown, Hackett, 2002, Lent, 2005).

R.W. Lent (2005) определял самоэффективность как совокупность представлений, связанных с выполнением той или иной деятельности. Представления о са-

моэффективности влияют на инициирование действий в ответ на барьеры и трудности.

Концепция самоэффективности в теории А. Бандуры (1977) отражает способность людей осознавать свои возможности выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации. А. Бандура первым выделил социально-психологические факторы общей самоэффективности: способность выстроить поведение, косвенный опыт (наблюдение за ролевой моделью), вербальное убеждение, эмоциональное и физическое состояние.

Следуя положениям А. Бандуры, ученые Hackett, Betz, (1981), Betz, Borgen, Harmon (1996) выделили четыре фактора, влияющих на карьерную самоэффективность: 1) личный опыт достижения успеха в той или иной деятельности, 2) косвенный опыт, 3) вербальное убеждение, 4) эмоциональное и физическое состояние. Hackett и Betz (1981), опираясь на теорию самоэффективности А. Бандуры, одними из первых предложили рассматривать феномен карьерной самоэффективности.

Современные ученые признают ограниченность исторически первых линейно-последовательных концепций карьеры и большую адекватность концепций поливариативной карьеры. К настоящему времени сложились основные подходы и течения: развивающейся перспективы (Super D.E., 1957, 1963, 1983; Tiedeman D. V., O`Hara R. P., 1963), выбора карьеры (Holland J. L., 1985; Bordin E., 1963, 1984), психодинамической теории выбора карьеры (Roe A., 1956, 1964), теории приспособления к работе (Devis R., Lofguist L., 1984), карьерных якорей (Schein E. A., 1977, 1986), поливариативной карьеры (Holl D. T., Marvis P. H., 1995), контракта (Holl D.T., 1993; MacNein I., 1980), подкрепления (Mitchell A. M., Jones G. B., Krumboltz J. D., 1979), идентификации с карьерой (Noe R., Noe A. W., Bachuber J. A., 1990) и др.

Более чем за 60 лет изучено множество аспектов карьеры. Разработаны и признаны научным сообществом базовые концепции, а также – привлекаемые для изучения и объяснения карьерного продвижения работников: самоактуализации А. Маслоу, социального научения, самоэффективности А. Бандуры и их развитие в работах Н. Бенц и Д. Хеккер, К. Тейлор и Д. Полма, Г. Уайт, человеческих отношений Р. Лайкерта, оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера и др.

Вначале рассматриваемая нами проблема стала активно изучаться в североамериканской культуре. В последующем были выделены «варианты» среды становления и ее особенностей: североамериканская, восточная, европейская с последующей дифференциацией (например, скандинавская, германская, французская и др.).

В работах ведущих отечественных специалистов (Кибанов А. Я., Ладанов И. Д., Молл Е. П., Розанова В. А., Розанов В. Л., Сотникова С. И., Турчинов А. И., Шекшня С. В. и др.) повторяются исторически сложившиеся методологические и методические приемы, опелирование к «глобализации». Отечественные культурные традиции и ценности остаются в «тени абстрагирования».

Приходится признать, что российский опыт изучения карьеры очень незначителен. До начала 50-х гг. в России понятие карьера использовалось крайне редко и, как правило, сопровождалось комментарием, которым доказывалось, что в социалистических условиях личная заинтересованность граждан в формировании карьеры носит вторичный характер, а доминирующим фактором являются интересы социума и государства.

В 60 – 70 х годах вопросы карьеры и карьерного развития стали изучаться в рамках трудовой деятельности в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, К.А. Абульхановой-Славской и др. Эти авторы рассматривали построение собственной карьеры человека в соответствии с проявлением и реализацией деятельности ин-

дивида.

Карьера, как предмет научного анализа, начала исследоваться в конце 80-х годов такими учеными как А. К. Маркова, Е.В. Охотский, Ф.Р. Филиппов, Е.А. Могилевкин, А.Я. Кибанов и др. А. К. Маркова рассматривала как широкое, так и узкое понимание карьеры. В первом случае карьера рассматривается как профессиональное продвижение, профессиональный рост, переход от одних ступеней профессионализма к другим (в таком толковании карьера близка к траектории движения данного человека к вершинам, «акме» профессионализма). Во втором случае под карьерой понимается должностное продвижение, где на первый план выступает не только овладение уровнями и ступенями профессионализма, но и достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности. Этот тип карьеры начинается с выбора престижной профессии и включает достижение в ней определенных социально признанных стандартов. Карьера здесь – это сознательно выбранный и реализуемый работником путь должностного продвижения, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному), что обеспечивает профессиональное и социальное самоутверждение человека в соответствии с уровнем его квалификации. Результатом этого вида карьеры является определенный социальный статус, должность. По мнению А. К. Марковой, человек может осознанно выбирать и строить свою карьеру, как в профессиональном, так и в должностном плане. Причем, обе эти стороны карьеры могут не совпадать у одного и того же человека: подлинный профессионал может не сделать служебную карьеру, и, напротив, человек на высоких должностях не всегда достигает высокого уровня профессионализма. И здесь А. К. Маркова вплотную подошла к разработке типологии карьеры и карьерного развития.

Попытку описать несколько принципиальных траекторий движения человека в рамках организации, которые приведут его к разным типам карьеры, осуществил Т.Ю. Базаров. Это:

1) траектория развития и роста знаний, умений, навыков;

2) траектория специализации (углубление в одной, выбранной в начале профессионального пути, линии движения);

3) траектория транспрофессионализации (овладение другими областями человеческого опыта, связанное, скорее, с расширением инструментария и областей деятельности).

4) траектория движения человека в организации. Она может идти по линии: вертикальной карьеры – должностной рост и горизонтальной карьеры – продвижение внутри организации;

5) траектория движения к ядру организации, центру управления.

Т. Ю. Базаров считает, что в зависимости от условий развитие карьеры может быть перспективным или идти по тупиковой ветви; либо будет продолжительное развитие карьерной линии, либо очень короткое; либо привлекательное, либо неинтересное, но высшая точка в развитии карьеры – высший пост, существующий в конкретной рассматриваемой организации.

В акмеологии преобладают оптимистичные модели личностного и профессионального развития человека (Агапов В. С., Бодалев А. А., Деркач А. А., Кузьмина Н. В., Степанов Ю. С. и др.), а карьера рассматривается также исключительно в ее позитивных аспектах как цель, ценность, особенная деятельность (Лотова И. П., Москаленко О. А. и др.).

Целый ряд исследователей различных научных направлений и школ, (Березовская Р. А., Гончаров В. В., Григорян Р. Г., Гришин А. В., Дахно Е. В., Демин Г. И., Добреньков В. И., Дряхлов Н. И., Зайцев Г. Г., Кравченко А. И., Слепенков И. М., Сорокин П. С., Черкасская Г. В., Щербин В. В. и др.) определяли содержание и

структуру понятия карьеры, выявляли психологические, социальные, политические, управленческие условия ее становления.

При определении карьеры психологами, социологами, политологами, специалистами в области экономики труда и менеджмента используется целый ряд ключевых терминов: рост, перемещение, мобильность, продвижение. Большинство отечественных (Базаров Т. Ю., Весник В. Р., Горелов Н.А., Журавлев П. В., Зайцев Г. Г., Егоршин А. П., Лобанов А. А., Маслов Е. В. и др.), и зарубежных исследователей (Берг В., Валдер А., Варди Й., Гренроуз Ч., Пфеффер Дж., Фостер Л., Шейн Э.) при всем разнообразии их подходов и точек зрения, объединяет понимание карьеры как постепенное продвижение по служебной лестнице, сопровождающееся изменением навыков, способностей, квалификационных возможностей работника.

Вместе с тем, ни в одной из психологических, социологических, политологических, управленческих интерпретаций понятия «карьера» не идет речи о личностно-профессиональном развитии и профессиональной карьере, хотя именно с таким развитием часто соотносится карьерное продвижение.

При этом ни особенности уникального жизненного пути человека, ни периодизация его профессиональной эволюции не дают материал для осмысления профессиональной карьеры человека, а, наоборот, феномен карьеры чаще служит лишь удобной моделью для интерпретации классических психологических концепций.

В целом можно констатировать, что векторы научных интересов в тематике карьеры концентрируются вокруг слишком объёмных направлений ее изучения. Обилие предлагаемых авторами концепций, типологий и классификаций не позволяет составить полноценную интегративную теорию, которая бы одновременно и сочетала в себе наиболее важные и интересные положения всех концепций, и имела бы комплексное теоретическое и прикладное значение.

Очевидной трудностью формирования единой концепции можно признать объемность понятия «карьера», заставляющую исследователей применять одинаковую схему построения своей работы: сначала вводится базовое для конкретной работы определение карьеры, охватывающее, как правило, лишь одну из ее сторон, и далее, исходя из этой дефиниции, автором прорабатывается та или иная концепция карьерных конструктов.

В своей работе мы будем различать понятия профессионального развития и профессиональной карьеры, вместе с тем, мы видим возможность создания обобщающей концепции личностно-профессионального и карьерного развития как интеграции основных процессов профессионализации с целью максимальной самореализации личности в профессии. Личностно-профессиональное и карьерное развитие субъекта есть синтез ряда фундаментальных и частных задач психологии. Изучение взаимосвязанных задач требует разработки адекватной методологии, методов анализа соответствующих классов психологических явлений и анализа теорий профессионального развития личности.

Создание и разработка психологических теорий профессионального развития происходило в контексте общего совершенствования психологических познаний. Интерес к «профессиональной психологии» в индустриально развитых странах Европы и Америки в начале XX в. был обусловлен в первую очередь задачами повышения производительности труда и эффективности производства в целом. Под воздействием вновь появляющихся психологических теорий личности происходила гуманизация этой области психологии. Такая взаимосвязь общей психологии и психологии профессионального развития явилась базисом для построения ряда теорий профессионального развития, большинство из которых могут быть от-

несены к пяти основным направлениям:

1) дифференциально-диагностическому (Парсонс Ф., Мюнстенберг Г. и др.),

2) теории решений (Тидеман Д., О'Хара и др.),

3) теории развития (Гинцберг Э., Сьюпер Д. и др.),

4) типологическому (Холланд Дж. и др.),

5) психодинамическому (Мозер У., Сонди Л., Рой Э. и др.).

В последние десятилетия в зарубежной психологии интерес исследователей обращен на выявление условий, определяющих самоэффективность профессионала (Бандура А., 1989; Берц Н. и Хеккет Д., 1981, 1992; Тэйлор К. и Помпа Д., 1992; Шоен Л. и Винокур С., 1988).

Современная зарубежная психология обладает немалым числом интересных и практически значимых разработок, подавляющее большинство которых относится к исследованию человека в профессиональной среде.

В России развитие профессиональной психологии проходило несколько периодов: предыстории, зарождения социальной психологии и психологии труда, советского и постсоветского периодов реформ.

Значительный вклад в данную область познания внесли К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. И. Анциферова, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский, Е. С. Кузьмин, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Б. Д. Парыгин, Б. Ф. Поршнев, А. В. Петровский, А. Л. Свенцицкий, Н. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова и др.

На рубеже XXI в., с 90-х годов начинается новый этап развития профессиональной психологии, объективно обусловленный радикальными демократическими реформами и потребностями обеспечения жизни и деятельности людей в новых социальных условиях.

В отечественной психологии предпосылки изучения профессионального развития созданы разработкой проблематики профессионального становления, профессионального самоопределения, профессионального роста человека в течение жизни и формы становления его субъектности (Глуханюк Н. С., 2000; Машин В. А., 1993; Поваренков Ю. П., 1991; Фонарев А. Р., 1997), а также исследованиями профессионального развития:

1) как процесса прогрессивного изменения личности, который детерминирован профессиональной деятельностью, социальной средой и собственной активностью человека (Глуханюк Н. С., 2000; Григорьев Д. А., 1998; Зеер Э. Ф., 1997);

2) как процесса развития личности, который ориентирован на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений (Бодалев А. А., 1999; Деркач А. А., Зазыкин В. Г., 2003; Маркова А. К. 1996; Темнова Л. В., 2003);

3) как активного качественного преобразования человеком своего внутреннего мира – внутренней детерминации жизнедеятельности (Митина Л. М., 1995, 2003, 2005). По нашему мнению, эти подходы не противоречат, а дополняют друг друга, однако они создают различные контексты для определения феномена профессионального развития.

Ряд исследований, как в области профессиональной карьеры, так и профессионального развития подготовили переход от изолированного изучения этих процессов к пониманию личностно-профессионального и карьерного развития как целостный и непрерывно изменяющейся психической реальности. Последнее требует существенной перестройки сложившихся к настоящему времени взглядов на профессиональную эволюцию человека. Такая реализация предполагает реконструкцию принципов психологической теории, системы понятий, методов исследования, т. е. разработки нового научного направления – психологии личностно-профессионального и карьерного развития. Наиболее продуктивным в изучении психологических закономерностей личностно-профессионального и карьерного

развития является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход, который качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности человека и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального и карьерного развития на разных этапах онтогенеза и разных стадиях профессиональной жизни человека.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека [Митина 2010; 2012] вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. В русле этого подхода используются идеи культурно-исторической детерминации развития психики (Л.С. Выготский), в которой сформулирован принцип саморазвития личности. Идея субъектной детерминации жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.). Идея деятельностной детерминации (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин и др.) основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. Идея системной детерминации (Б. Ф. Ломов, В. А. Барабанщиков, В. Д. Шадриков и др.) позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития человека и понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда человека позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обусловливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом. Каждое из указанных составляющих профессионального труда задается разнообразными способами личностной (субъектной) реализации себя человеком. Профессиональная деятельность характеризуется такими альтернативными способами осуществления действий, как «система принуждения – система, направленная на развитие» в отношении себя и других, – «система содействия - система противодействия». В системе профессионального общения как наиболее важную нужно выделить дихотомию таких способов реализации субъекта, как «принятие» и «непринятие» себя и других, «система приобщения – система разобщения». В отношении собственной личности человек может реализовать либо «самостоятельность» в саморазвитии, либо «зависимость», то есть подверженность внешним стереотипам.

Основное содержание системной теории личностно-профессионального развития человека заключается в следующем:

• раскрытие структурных особенностей каждого пространства профессионально-

го труда (деятельности, общения, личности), предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность;

• выделение качественной определенности и качественной специфичности системообразующих факторов (интегральных личностных характеристик), обусловливающих в совокупности эффективность целостной системы;

• выявление особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, т. е. установление закономерностей процессуальной, функциональной организации;

• выявление закономерностей видоизменения системы личностно-профессионального развития человека, характеризующих альтернативные стратегии жизнедеятельности: развития и адаптации;

• определение комплекса психологических условий личностно-профессионального развития субъекта, обеспечивающих трансформационные процессы восстановления системы в целом, в которых формирующиеся потенциальности, в виде рефлексивного ресурса самосознания личности, обусловливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований – интегральных личностных характеристик, посредством которых человек творит себя.

В рамках системного личностно-развивающего подхода нами [Митина 2010; 2012] проводятся исследования профессионального развития человека по четырем основным направлениям: содержательное (разработка обобщающей концепции профессионального развития личности); динамическое (вся временная динамика профессионального развития человека с момента выбора профессии до творческой самореализации личности в профессии); технологическое (разработка технологий профессионального развития личности и конструктивного изменения поведения специалиста), институциональное (институты личностно-профессионального развития, включая образовательные системы и конкретные социальные группы, характеризующиеся особым типом общности – полисубъектностью).

В результате теоретико-эмпирического исследования профессионального труда была разработана концепция профессионального развития личности, в которой рассмотрены: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия развития – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве его психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Как ведущий фактор при этом рассматривается внутренняя среда личности, ее активность. Вопрос о самой природе развития – активности личности – в самом общем смысле противопоставляет идеи механицизма в понимании природы человека и идеи организмического подхода. Согласно первой из них, одним из фундаментальных оснований развития является способность человека гибко реагировать на любые изменения (адаптироваться). Противоположная точка зрения акцентирует не факт реактивности человека, а его способность вступать во всякого рода взаимодействия и, тем самым, проявлять себя активно. Именно она, по нашему мнению, оказывается сегодня наиболее востребованной в анализе профессионального развития личности. В определяющей степени это связано с известной сменой парадигм в рамках современного психологического знания, все более принимающего идею саморазвития как методологически центральную. Процесс

профессионального развития тем самым становится процессом конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии. Через отношение к проблеме субъекта осуществляется методологическое размежевание разных направлений в психологии. От того, как понимается человек: как субъект, обладающий способностью к выбору жизненного, профессионального, социокультурного пути развития, или как социальный индивид, «работающий» на соответствие социальным ожиданиям (стандартам успешности), выполняющий определенную социальную роль, зависит исследовательская позиция при разработке концептуальных положений. По нашему мнению, именно субъектность определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружающем мире своей собственной действительности – как формы и средства самореализации человека в профессии.

Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости [Митина, 2003; 2004; 2005].

Направленность в более узком смысле определяется в данной концепции как профессионально-значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности и обусловливающее ее индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в деятельности и общении.

В структуре доминирующих мотивов личности направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при учете социокультурных условий и собственной индивидуальности определяет субъектную позицию.

Компетентность, согласно концепции, включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Психологическую основу компетентности составляет способность субъекта переходить от декларативных знаний (знаний по типу «что»: факты, принципы, события, концепты и т. д.) к процедурным знаниям (знаниям по типу «как»: как реализовать то или иное поведение, как что-то сделать и т. д.), несмотря на качественные различия в структурной организации разных типов знаний.

Гибкость – интегральная характеристика личности, – сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обусловливающие способность субъекта легко отказываться от несоответствующих ситуации или задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Гибкость, вне зависимости от вида (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная), представляет собой сочетание двух психологических характеристик; одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, – наоборот, – ее изменчивость, спонтанность. Именно проявление в развитии спонтанности как самопроизвольного изменения явления, возникающего без внешних организующих воздействий, рассматривается в науке как его преобразование в саморазвитие [Запорожец 1986]. Представленность спонтанности свидетельствует о том, что во взаимодействие между обществом и индивидом привносится личностное, творческое начало, когда общечеловеческий опыт не только усваивается, но и приумножается [Зинченко, Назаров

2005].

Выделенные интегральные характеристики личности инвариантны, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени).

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действования в рамках той или иной конкретной профессии. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные констелляции, обусловливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности – основу успешной профессиональной карьеры. Таким образом, профессиональное развитие личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и образа жизни. Работа рефлексивных процессов самосознания может иметь характер как регулятивного, так и интеграционного, смыслопорождающего механизма, определяя тем самым психологическое содержание (способы и формы активности) рефлексивного ресурса личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих у нее внутриличностных противоречий.

Признавая положение о многовариантности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, мы утверждаем, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности человека происходит внутри двух основных стратегий (моделей).

Разработка различных моделей профессионального развития личности ведется в отечественной и зарубежной науке и практике достаточно давно [Артемьева 1981; Братусь 1988; Деркач 2004; Зеер 1997; М. М. Кашапов, 2009; Климов 2003; Д. Левтерова, 2009; Маркова 1996; Рубинштейн 1998; Кудрявцев, Шегурова 1983; Ю. П. Поваренков 2008; Пряжников 1996; Э. Рангелова, А. П. Сманцер, 2012; Эриксон 1996; Kegan 1972; Loevinger 1976; Super 1985]. Общей чертой большинства имеющихся в науке моделей является описание варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому варианту; рассмотрение профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие человека.

В концепции профессионального развития личности [Митина 1998; 2004; 2010] выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов, так и будущих – учащихся школ, колледжей, вузов.

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам субъекта. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обусловливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

Профессиональный регресс личности отражает искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собствен-

ного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании, целеполагании.

Динамика профессионального функционирования субъекта проходит три стадии: адаптацию, становление и стагнацию.

В модели профессионального развития человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее; внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия профессионального процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

У разных профессиональных групп стадия стагнации наступает в разное время. Так, по нашим данным [Митина 1994; 2004], у представителей самых массовых профессий (учителей, врачей) – через 10-15 лет работы. По данным зарубежных исследователей, у менеджеров стадия стагнации наступает гораздо раньше: через – 5-7 лет работы (A. Bandura).

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

Специально разработанная технология профессионального развития личности (конструктивного изменения поведения) [Митина 2008, 2014], стимулирует специалиста к осознанному самоизменению. Технология содержит четыре стадии изменения поведения: подготовку, осознание, переоценку, действие. На каждой стадии происходит преобразование мотивационной, когнитивной, аффективной и поведенческой сфер.

Выделенные в концепции модели профессиональной жизнедеятельности и технология конструктивного изменения поведения специалиста проверялись под руководством автора в исследованиях сотрудников, аспирантов, докторантов на профессиях как социономического профиля: учителях [Аветисян 2001; О. А. Анисимова, 2002; Асмаковец 2000; Барцевич 2012; Брендакова 2008; Вачков 1995; Дониченко 2010; Ефимова 2001; М.В. Каминская, 2004; Колмакова 2008; Кузьменкова 1997; Пирумова 2004; И. Пуффаль-Струзек, 2003; Сергеева 2008; Сочень 1999; Хабибуллин 2008; Чернов 2001], социальных педагогах [Попова 2006], преподавателях высшей школы [Козлова 2006; Галина 2011], психологах [Лекарева 1999], специалистах службы занятости [Голубева 2006], – так и технономического – студентах технических вузов [Токарева 2007]; технических работниках, инженерах [Сорока, 2009] и социотехнического – персональных водителях [Соловьев 2011].

В перечисленных работах показано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Очевидно, что в рамках каждой из мо-

делей необходимо дополнительное выявление разных стратегий, прежде всего профессиональных стратегий, в которых представлена феноменология стратегий профессиональной карьеры.

Многие исследователи карьеры предлагают различные варианты карьерных траекторий и карьерных достижений, различные сценарии построения карьеры и карьерного пути.

Эвристичным представляется проведение сравнительного психологического анализа содержательных и динамических характеристик личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры на основе системной методологии.

Разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход обращен к широкому культурному контексту жизнедеятельности современного человека. Он позволяет изучать профессиональную жизнь людей целостно в единстве как личностно-профессионального развития (самоопределение, самовыражение, самореализация), так и профессионального регресса (стагнация, профессиональные деформации, девиации, выгорание и т. п.), в единстве как «позитивной» карьеры (рост, продвижение), так и «негативной» (утрата перспектив роста, состояние безработного и т. п.), как «явных» (периоды активной профессиональной деятельности), так и «латентных» фаз (предподготовка к профессии, обучение, переподготовка и т.д.), как профессиональное развитие без профессионального роста, так и значительное карьерное продвижение без высокого уровня профессионализма.

Выход в метапозицию и рассмотрение процессов личностно-профессионального развития и карьерного роста, как функции эффективности их взаимодействий открывают новые горизонты исследований: или их успешные взаимные влияния, взаимные усиления, интеграции и синергия или ослабление, конфликты, снижение потенциала, разрушения.

Теоретико-эмпирический анализ содержательных и динамических характеристик личностно-профессионального развития и карьерного роста позволил разработать следующую типологию:

I. Модель личностно-профессионального развития:

• Профессионально-личностный тип – высокий уровень профессионального развития, внутренняя детерминация жизнедеятельности. Присуща мотивация к профессиональной деятельности как самоценная независимая мотивация и мотивация к собственному развитию. В первую очередь движим возможностью заниматься интересным делом с коллективом единомышленников, создавать что-то новое в своей профессиональной области, добиваться творческих достижений. Конструктивен, выделяет главное из массы информации, поддерживает качество своих знаний и функциональных навыков на высшем уровне. Постоянно обучается и практикуется. Ориентирован на процесс, содержательную сторону работы. Карьерное продвижение при этом рассматривается как средство личностно-профессионального развития. Материальная компенсация за труд может не играть особой роли.

• Профессионально-карьерный тип – высокий уровень профессионально-карьерного развития, внутренняя и внешняя детерминации равнозначны, нацелен на профессиональные достижения и профессиональную карьеру. Актуальны возможности для создания новых проектов и направлений, проявления активности и концентрация на решении трудных задач. При этом нет особого желания достигать карьерных вершин, главное – продвигаться, создавать что-то новое, быть полезным. Характерен высокий уровень притязаний в профессиональном плане. Стремление к напряженной, но стабильной работе в хороших условиях труда. Обладает умениями показать, зарекомендовать себя перед руководством, строить отношения в рабочем коллективе, не создавая конфликтных ситуаций, соблюдая

принципы профессиональной карьеры.

II. Модель адаптивного функционирования:

• Традиционалистский тип – готовность выполнять определенные обязанности за четко очерченный спектр компенсаций. Ориентирован на популярные профессии и престижные организации. Испытывает потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования. Отождествляет свою работу со своей карьерой. Такой тип людей обычно в своем поведении проявляет конформность (тенденции изменять свое поведение в зависимости от влияния других людей с тем, чтобы оно соответствовало мнению окружающих).

• Карьеристский тип – внешняя детерминация жизнедеятельности, нацелен на результат – власть, деньги и социальное положение. Ориентирован преимущественно на установление хороших отношений с «нужными» людьми: вхождение в «кадровую команду» руководителя; наличие связей – родственных, дружественных, земляческих, корпоративных и др. с представителями высшего эшелона власти; наличие с руководителями общих интересов – финансовых, профессиональных, досуговых. С увеличением количества пройденных должностей больше стремится к самоутверждению за счет обладания внешними атрибутами социального успеха, выполнению профессиональных функций ради получения внешних стимулов, управлению деятельностью других людей.

Экспериментальное исследование (Митина Л. М., Аптекина М. Б., 2014) направлено на расширение и конкретизацию профессиональных типов личности с целью оптимизации личностно-профессионального и карьерного развития в процессе формирующего эксперимента и последующей практической психологической работы.

Таким образом, личностно-профессиональное и карьерное развитие (профессионально-карьерный тип) обусловлено комплексом психологических условий: внутренних (интрапсихологические), внешне-внутренних (интер-интрапсихологические), внешних (интерпсихологические).

Внутренние условия – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Внешние условия – система интерпсихологических факторов, внешняя детерминация, задающая представление о результате карьерного продвижения: традиционные социологические «карьерные» показатели успешности (такие как позитивная динамика карьерного роста, должностные позиции, статус, высокие размеры доходов и т. д.) и предлагающая системные средства достижения такого результата.

Внешне-внутренние условия – система интер-интрапсихологических факторов развития личности, определяемых состоянием психологического благополучия, удовлетворенностью своими внешними и внутренними достижениями.

Новый подход к исследованию личностно-профессионального и карьерного развития с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию, диагностические и коррекционно-развивающие программы непрерывного образования.

Успешное решение ключевых задач проблемы взаимообусловленности личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры будет способствовать более полной самореализации человека, более эффективному управлению человеческими ресурсами, как в масштабе отдельных организаций, так и государства в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991.

2. Бандура А. Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология. – М., 1984

3. Базаров Т. Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? // Организационная психология. – 2012. – Т. 3. – № 4.

4. Бодров В. А. Психологические исследования профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991

5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М., 2004.

6. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1997.

7. Климов Е. А. Психология профессионала. – М., 1996.

8. Ломов Б. Ф. Системный подход к проблеме детерминации в психологии // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – №4.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.

10. Митина Л. М. Теоретико-методологическое и научно-методическое обеспечение обучения и личностно-профессионального развития персонала организации // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – Т. 17. – Вып. 1.

11. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.: СПб., 2014.

12. Митина Л. М. Теоретико-методологические основания личностно-профессионального и карьерного развития // Психолого-педагогические проблемы развития личности профессионала в условиях университетского образования. – Габрово: ЭКС-ПРЕС, 2014.

13. Современное образование: роль психологии // Материалы X Юбилейной международной научно-практической конференции / Под ред. Л. М. Митиной. – М.: СПб., 2014.

14. Super D. E. Vocational development. – N. Y.: Harper & Brothers, 1957/

15. Arnold D. H., Doctoroff G. L. The early education of socioeconomically disadvantaged children. – 2003.

16. Bozionelos N. The relationship between disposition and career success: A British study.

17. Gelissen J., de Graaf P .M. Personality, social background, and occupational career success. – 2006.

18. Greenhaus J. H. Career dynamics. – 2003.

19. Kuijpers M., Scheerens J. Career competencies for the modern career. – 2006.

20. McCrae R. R., Costa P. T. Personality in adulthood: A five-factor theory perspective. – 2003.

21. Neale M. C. Mx: Statistical modeling manual. – 7th ed. / M. C. Neale, S. M. Boker, G. Xie, & H. H. Maes. – Richmond, VA: Department of Psychiatry, Medical College of Virginia, 2006.

22. Xie G. , & Maes H. H. – Richmond, VA: Department of Psychiatry, Medical College of Virginia, 2006.

23. Parker P. Working with the intelligent career model. – 2002.

24. Sutin A. R. et al. Personality and Career Success: Concurrent and Longitudinal Relations.

25. Warr P., Pearce A. Preferences for Careers and Organisational Cultures as a Function of Logically Related Personality Traits. – 2004.

26. Weinstein F. M., Healy C. C., Ender P. B. Career choice anxiety, coping, and perceived.

27. Zytowski D. Neither Fritz nor Frank: Relational Components of Career Development // The counseling psychologist. – 2005. – Vol. 33. – No. 3. (May). – PP. 395-402.

УДК 159.9
ББК 88.4
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА[1]

Доктор психологических наук В. И. Панов

В статье ставится проблема развития субъектности курсантов военного вуза и их преподавателей. Проводится теоретический анализ соотношения понятий «активность», «деятельность», «субъект», «субъектность». На его основе предлагается экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза, включающая стадии развития: субъект мотивации, субъект восприятия, субъекта подражания, субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле, субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле, субъект экстериоризации освоенного действия в ходе обучения других. Представлены требования к субъектности преподавателя, вытекающие из указанных стадий становления субъектности.

Ключевые слова
Военный вуз, курсанты, преподаватели, активность, деятельность, субъект, субъектность, становление, этапы, экопсихологическая модель

Одно из противоречий обучения в военном вузе, обусловившее проблему данного исследования, заключается в том, что образовательная среда военного вуза, с одной стороны, отличается строгой регламентированностью и уставными взаимоотношениями ее субъектов, т. е. объектной позиции подчиненных; но, с другой стороны – требует развития способностей к осознанному, целенаправленному, ответственному выполнению своих воинских обязанностей, а также способности к проявлению творческой личной инициативы в нештатных ситуациях учебной и боевой деятельности будущих офицеров, т. е. субъектной позиции курсантов как будущих офицеров.

Исходя из основных положений экопсихологического подхода к развитию психики, субъектность рассматривается нами не как данность, а как психическое новообразование, которое возникает и развивается во взаимодействиях индивида с окружающей средой и/или представляющими ее субъектами. В случае с образовательной средой военного вуза это, конечно же, во взаимодействиях курсантов с преподавателями и между собой. Соответственно, исходной предпосылкой наших дальнейших рассуждений о развитии

[1] Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ (проект №14-06-00575а «Развитие субъектности курсанта военного вуза»).

субъектности курсанта в образовательной среде военного вуза является взаимодействие «курсант - преподаватель», складывающееся в ходе различных учебных ситуаций.

Поэтому проблема развития субъектности курсантов военного вуза распадается на два направления: становление субъектности самих курсантов военного вуза и становление субъектности их преподавателей, т. к. субъектность курсанта может развивать только тот преподаватель, который реализует субъектную позицию в своей педагогической деятельности.

Далее следует обратить внимание на то, что субъектность действующего офицера включает в себя способность быть субъектом, по крайней мере, четырех видов деятельности: двигательной деятельности (т. е. соответствующей физической подготовки), профессионально-военной (в соответствии с военной специализацией), управленческой (умение организовывать работу свою и подчиненных ему людей) и педагогической (военное обучение и воспитание подчиненных)[2]. В данном случае ограничимся рассмотрением становления субъектности курсанта как субъекта физической (двигательной) активности и как субъекта учебной активности.

Понятно, что в педагогическом плане эти виды деятельностей значительно отличаются друг от друга по своему предметному содержанию (т. е. виду соответствующих знаний и умений). Поэтому развитие способности курсанта быть субъектом каждого их указанных видов деятельности требует формирования соответствующих, специализированных предметных знаний, умений и навыков[3]. Не менее важно отметить, что любая деятельность представляет собой вполне определенную систему действий, каждое из которых имеет исполнительный и регулятивный компоненты. *Исполнительный* компонент имеет скорее репродуктивную направленность, т. к. представляет собой способность правильно выполнять (воспроизводить) действие, которому обучается данный индивид (в психологии говорят: действие-образец). *Регулятивный* компонент имеет более продуктивную направленность, т. к. представляет собой способность индивида к произвольной регуляции выполняемого действия-образца, которая предполагает способность к осознанному целеполаганию, контролю, рефлексии и коррекции выполняемого действия. Нетрудно заметить, что это как раз те качества, которые в психологии называются субъектными и которые обеспечивают успешность выполнения любого действия, независимо от предметного содержания и вида деятельности.

Но, прежде чем говорить собственно о развитии субъектности курсантов и преподавателей нужно уточнить сами понятия субъекта и субъектности.

Соотношение понятий психической активности, деятельности, субъекта и субъектности

Проведенный ранее анализа литературных данных [18] показал, что наиболее распространенным представлением о субъектности является наличие или развитие у индивида тех психологических качеств, которые позволяют рассматривать его как субъекта какой-либо деятельности. Иногда говорят «как субъекта активности», что, на мой взгляд, некорректно, т. к. понятием «субъект» исходно обозначают именно активность индивида, направленную на «объект», принимающий воздействие со стороны субъекта и подчиняющийся ему.

Поэтому способность быть субъектом

[2] Конечно же, исторически воспитание российского офицера включало в себя и другие виды субъектности: языковая подготовка [28], историко-патриотическая подготовка, культура поведения и светский этикет, и др.

[3] В гражданском обучении это соответствует формированию предметных учебных умений (навыков).

рассматривается как одно из проявлений (форм) активности в широком смысле, т.е. активности как общего свойства психики, выражающегося во внутренней потребности, тенденции индивида «к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира. Такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном (в т. ч. речедвигательном), либо в социальном (общение) плане» [13, с. 178]. При этом «Степени активности, – как утверждает В. Д. Небылицин (там же, с. 251), – распределяются от вялости, инертности и пассивного созерцательства на одном полюсе до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема».

Такое понимание активности позволяет представлять ее не только как оппозицию реактивности, но и как меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью [8], как характеристику степени проявления этого свойства психики в поведении индивида по шкале «пассивность – активность»: от инертности и пассивного созерцания до мощной стремительности действий и постоянного подъема [5].

Однако, помимо указанного смысла, в определении активности, данном В. Д. Небылициным, можно выделить и другой смысловой контекст – понимание активности как общего свойства психики, которое, подчеркивает В. П. Зинченко [6], шире понятия «деятельность» и которое реализуется:

• на разных уровнях исследования психики: физиологическом (например, сила нервной системы, темперамент), на психологическом (например, двигательная активность, познавательная активность и др.), на социальном (личностная активность);

• в разных сферах психики: двигательная (телесная), познавательная, эмоциональная, личностная;

• с разной степенью произвольности, осознанности и целенаправленности: от спонтанности движений, вызываемых физиологической потребностью в движениях («не сидится на месте»), до движений, которые представляют собой самостоятельные двигательные акты (действия) или же обеспечивают операциональную сторону тех или иных видов деятельности: изобразительной, игровой, трудовой, учебной.

И здесь нельзя не вспомнить, что по Б. Г. Ананьеву [3]: чтобы стать субъектом какой-либо деятельности (учебной, трудовой, спортивной), необходимо освоить эту деятельность, овладеть ее, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию.

Естественно, что здесь возникает вопрос о том, что понятиями активность и деятельность обозначаются *разные виды* психической реальности, или же – разные *проявления одной и той же* психической реальности?

Чтобы ответить на этот вопрос в контексте данной работы, необходимо обратиться к понятию субъекта, поскольку конкретная реализация и активности, и деятельности происходит посредством субъекта как носителя данного вида активности и, соответственно, деятельности.

Согласно литературным данным, принято различать философское понимание и психологическое понимание субъекта. В общем философском смысле субъект определяется как «носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид, социальная группа), источник активности, направленный на объект. Субъект-индивид выступает как субъект с присущим ему самосознанием (то есть переживанием собственного «Я»), поскольку он в определенной мере овладевает созданным человечеством миром культуры: орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами нравственных, эстетических оценок и т. д. Активная деятельность субъекта являет-

ся условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в форме деятельности» [9, с. 154].

Еще одно определение: «Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых свойств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного.

Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности. Например, на определенном этапе жизненного пути всякий ребенок становится личностью, а каждая личность есть субъект» [4, с. 31].

К. А. Абульханова-Славская [1, 2] полагает, что особым качеством субъекта, выполняющим координирующую роль между элементами системы (деятельность, общение), является его активность, которая выступает мерой социальных и личных взаимодействий. Принципиальным для нашей работы является следующее положение этого автора. Преодолевая абстрактность философского понимания субъекта, К. А. Абульханова-Славская показывает, что субъект суть способ системной организации, который психологически развертывается в пространстве, образованном полюсом деструктивного (пессимального) способа организации и полюсом идеального (оптимального) способа организации.

Применительно к нашей проблеме это означает, что двигательная активность человека (курсанта в частности) предстает перед нами в виде своеобразного континуума осуществляемых им движений тела (частей тела, без предметов и с предметами, индивидуально или совместно с другими). На одном полюсе этого континуума она предстает как спонтанная двигательная (моторная) активность человека, которая быть может имеет физиологический смысл и структуру, но не имеет психологического смысла и цели – психологически неструктурированна, деструктурирована. А на другом его полюсе – как двигательная деятельность, для которой характерны целесообразность, осознанность и произвольность движений, осознанно и целенаправленно совершаемых человеком в качестве двигательных актов и/или операций для решения вполне определенных задач собственно двигательной или же игровой, предметной, спортивной учебной или иной деятельности.

Поэтому смещение проявления двигательной активности в сторону обретения ею формы двигательной деятельности требует от индивида обретения способности быть субъектом двигательной деятельности, т. е. осуществлять двигательные акты целенаправленно и осознанно на основе произвольной регуляции [7, 10].

В итоге это означает, что «деятельность» при таком понимании «активности» может быть представлена как *высшая форма конкретной реализации активности*, когда индивид из «субъекта (носителя) спонтанной активности» превращается в «субъекта действия (деятельности)», целенаправленно реализующего свою активность в форме тех или иных действий (операций).

Возвращаясь к текстам К. А. Абульхановой-Славской [1, 2] (мы находим, что другой важной особенностью теоретического определения субъекта в психологии «является то, что его сущность связана не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, а с разрешением противоречия. … активность субъекта проявляется в постоянном разрешении противоречия между той организацией, которую представляет личность, включая ее цели, мотивы, притязания, и внешними условиями и требованиями» [там же].

Следовательно, необходимым условием развития (превращения), например,

двигательной активности курсанта[4] в его двигательную деятельность или, что в данном случае то же самое, формирования его способности быть субъектом своих двигательных действий, выступает наличие противоречия между актуальным уровнем развития его двигательной активности (внутренней моторики) и потенциально возможным уровнем ее развития в форме тех двигательных навыков, которым его обучает преподаватель. Именно разрешение этого противоречия представляет сущностную сторону теоретического определения субъекта в качестве психологического понятия – как сущностного аспекта становления реального субъекта между актуальным уровнем субъектности и потенциально возможным ее уровнем в ситуации и посредством обучения.

Для обозначения способности быть субъектом в последнее десятилетие все чаще стали применять понятие субъектности [30]. Напомним несколько определений этого понятия.

Так, В. И. Степанский [29] выделяет три компонента субъектности: «как физиологического индивида, имеющего физиологическую общность с другими индивидами (соматическое Я), во-вторых, как общественного существа, подобного другим людям, как члена Социума (социального Я), в-третьих, как индивидуальности, характеризующейся собственным психическим миром, не тождественным психическому миру любого другого человека «психического Я».

А. К. Осницкий [14], давая определение субъектности, рассматривает ее в контексте субъектного отношения к выполняемой деятельности, которое реализуется в обращенности человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности. Субъектное отношение к деятельности, согласно его пониманию, определяется сформированностью умений саморегуляции (регуляторные функции, целеполагания, программирования, оценивания результатов и т. д.) и компонентов субъектного опыта (ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активности, опыт сотрудничества).

В. А. Петровский [23, с. 88-89], дает определение субъектности в контексте надситуативной активности, подчеркивая, что субъектность «человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании как тенденция к самовоспроизводству». При этом она «необходимым образом выступает в актах целеполагания (воспроизводство предполагает наличие постоянно обновляющегося «образа-эталона», направляющего процесс воссоздания сущего)» (там же).

В рамках разрабатываемой им отраженной субъектности В. А. Петровский [22, 23, 24] отмечает, что субъектность ребенка реализуется в его жизненных отношениях с миром (например, в проявлении «бескорыстного риска»), в предметной деятельности (например, в двигательной деятельности), в общении (например, открытость в общении) и в самосознании (например, в преодолении объектного отношения к себе других). При этом в качестве одного из исходных положений этот автор использует понятие «неадаптивная активность». Неадаптивное поведение субъекта реализуется во всех личностных проявлениях индивида: в обеспечении его жизнедеятельности, деятельности, общении и самосознании. Оно является результатом рассогласования состояний исходного и конечного «Я» действующего субъекта. Неадаптивность описывает необходимость выхода субъекта за пределы с настоящего с целью ликвидации этого рассогласования. Все виды отраженной субъектности в двигательной деятельности проявляется в обмене движениями как в процессе овладения культурными образцами движений данной человеческой об-

[4] Двигательная активность выбрана в качестве основного иллюстративного материала по причине ее наглядности.

щности и стандартами движений, принятыми в отдельных группах детей.

В. А. Петровский считает, что отраженная субъектность может раскрываться как субъектность самого отражения человека человеком. В общении это осуществляется различными способами: реальным взаимодействием «материализованным присутствием», квазиприсутствием, воспроизведением сходных ситуаций и т. д. Само взаимодействие может оформляться с помощью отражения субъектных свойств другого («эффект свидетеля» и «статусно-ролевой эффект») и непосредственно зависит от активности процесса отражения. Кроме того, процедура взаимодействия зависит и от позиции общения, где пространственное и психологическое расположение общающихся диктует характер общения. Взаиморасположение общающихся: «снизу», «сверху», «на равных», «рядом», «рядом, но не вместе» и т. д. хорошо демонстрирует характер взаимодействия. Процедура взаимодействия зависит и от дистанции, которая должна соответствовать традициям общения данной общности людей, личной привязанности общающихся, индивидуальным к соблюдению дистанции и т. д.

В приложении, например, к двигательной деятельности отраженная субъектность личности ребенка может проявляться, по нашему мнению, в реализации движений, направленных на взаимодействие с другим. Так, «инобытие» в другом, «метасубъектность» демонстрируется в ситуации: «Делай как Я». «Интроектность» проявляется в предложении: «Попробуй, как он». Претворенный субъект может быть обнаружен в ситуациях: «Смогу как он» (идентификация), «Не буду как он» (конфронтация) и «Вместе лучше» (конвергенция). Межиндивидуальное взаимодействие в двигательной деятельности отражается субъектными свойствами детей: «...смотрит как я делаю» (эффект присутствия), «Я как...» (статусно-ролевой эффект) и т. п.

Наконец, Э. В. Сайко [27], анализируя состояние проблемы субъекта и субъектности применительно к социуму, показывает, что, во-первых, субъектность (как и другие высшие психические функции) существует первоначально в социальной форме и потому определяется «субъектностью» социума, во-вторых, она не существует сама по себе, а образуется и одновременно реализуется лишь конкретными индивидами, группами, конкретными субъектами в пространстве отношений и взаимодействий в развивающейся и усложняющейся деятельности целеполагающих, формирующихся в них и формирующих их (в постоянном воспроизводстве и воспроизводстве человеческих связей) индивидов как субъектов, в-третьих, чтобы стать индивидуальным качеством она должна быть интерироризирована. Я бы добавил: не только интериоризирована, но и субъективирована, т. е. превратилась бы из объекта усвоения в индивидуальное (субъективное) средство осуществления других психических процессов, в том числе и усвоения нового учебного материала.

Становление субъектности курсанта как субъекта двигательной активности

Анализ вышеприведенных определений субъекта и субъектности показывает, что в общем виде под субъектностью понимается свойство человека (индивида, группы) быть субъектом активности, которая проявляется в тенденции к воспроизводству природно и социально обусловленных форм жизнедеятельности человека, включая психику, посредством осуществляемой им деятельности, общения и самосознания. Из этого определения мы выводим ряд следующих положений, характеризующих развитие субъектности курсанта как субъекта двигательной активности в ходе его превращения в субъекта двигательной деятельности[5].

Во-первых, обучение курсанта двигательным навыкам, преследующее цель раз-

вития субъектности его двигательной курсанта, не может ограничиваться только передачей (трансляцией) движения-образца. Оно должно представлять из себя обучение движению именно как двигательному действию (деятельности) и потому обязательно должно включать в себя *передачу функции произвольного контроля за правильностью выполнения требуемого движения от педагога к обучаемому*.

Во-вторых, для формирования способности быть субъектом двигательной деятельности в ходе обучения необходимо создавать такую социальную (учебную) ситуацию развития, которая должна обеспечивать *коммуникативное взаимодействие между курсантом и окружающей (образовательной) средой*, обеспечивающее возможность интериоризации и субъективации обучающимся как самих движений, демонстрируемых педагогом, так и способов контроля за правильностью их выполнения.

В-третьих, субъектность в своем развитии должна проходить ряд этапов (стадий) от актуальных форм субъектности (например, способности быть субъектом восприятия движения-образца) до потенциально возможных форм субъектности, обеспечивающих возможность самостоятельного воспроизведения требуемого движения-образца и способности быть субъектом произвольного контроля (регуляции) за правильностью его выполнения другими. Более подробно эти стадии развития субъектности, как его способности самостоятельно осуществлять следующие субъектные функции по соответствующим уровням, выглядят следующим образом [15, 21]:

• субъект перцептивной активности как *субъект восприятия* движения-образца, результатом (продуктом) которого выступает формирование зрительного образа (модели) движения-образца, демонстрируемого преподавателем;

• субъект двигательной активности в форме подражательного воспроизведения движения-образца посредством актуализации внутренних ресурсов моторики («по А. В. Запорожцу») – *субъект подражания движениям*, демонстрируемым преподавателем. Результатом развития субъектности на этом этапе выступает сенсомоторная модель движения-образца, которая может быть воспроизведена курсантом только при наличии воспринимаемого движения-образца;

• *субъект произвольной двигательной активности при внешнем контроле* (со стороны педагога) за правильностью выполнения требуемого движения, т. е. *со-субъект произвольного контроля* (совместно с преподавателем) осуществляемых двигательных действий. На этой стадии осуществление двигательной активности включает фазу перцептивных и ориентировочных действий, обеспечивающих создание модели психической регуляции выполняемых движений, когда учащийся путем ряда проб, подравнивает свои движения к образцу при опоре на указания преподавателя, т. е. в коммуникативном взаимодействии с ним. Выполнение движения курсантом происходит на этом этапе в форме совместно-распределенной деятельности, а его субъектность предстает, как способность быть со-субъектом совместно-распределенного действия между ним и педагогом [26]. На этом этапе особое значение приобретает (как условие и средство такого контроля) вербальное опосредование демонстрируемых педагогом движений и их выполнения обучающимися. Оно выступает как в виде словесных указаний и требований преподавателя, так и в виде намерений самого курсанта, формулируемых с помощью

[5] Первоначально эти стадии становления субъектности были разработаны для психологического обоснования развития двигательных навыков у старших дошкольников [21]. Но затем эта схема была использована для анализа становления субъектности у взрослых и на других видах деятельностей, в частности, при обучении курсантов военного вуза иностранному языку [28].

внешней и внутренней речи (поэтапность формирования умственных действий «по П. Я. Гальперину»).

• *субъект внутреннего контроля произвольной двигательной активности*, когда воспроизведение требуемого движения-образца происходит на основе субъективного, внутреннего контроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). Целенаправленное выполнение двигательной задачи (воспроизведение движения-образца) на этом этапе представляет собой уже двигательное действие, выполнение которого опосредствуется предшествующими уровнями развития субъектности двигательной активности.

• *субъект экстериоризации освоенного двигательного действия-образца, когда курсант осуществляет контроль за правильностью его выполнения другими или, когда он обучает других*. Курсант на этом этапе обучения (соответственно, стадии развития субъектности) становится субъектом не только воспроизведения движения-образца, но также и трансляции этого движения-образца другим курсантам. Тем самым он начинает экстериоризовывать субъективированную (интериоризованную) ранее функцию произвольного контроля вовне, следя за правильностью выполнения движений другими[6].

Понятно, что приведенная схема представляет собой «идеальную модель», абстрагированную от реального процесса развития субъекта у реального индивида в условиях реального обучения. В реальной ситуации выделенные этапы развития субъектности конечно же накладываются друг на друга и формирование одних из них возможно опережает развитие других. Но эта модель позволяет понять, что для развития субъекта двигательной активности до уровня полноценного субъекта двигательной деятельности необходимы сформированность каждого из указанных уровней и что развитие каждого последующего уровня субъектности опосредуется качеством развития, предшествующего/их уровня/ей.

Обобщая и уточняя вышесказанное, необходимо отметить, что в онтологическом плане становление субъектности:

во-первых, предполагает наличие взаимодействия с субъектом обретаемого действия, т. е. ситуацию развития, создаваемую анизотропным взаимодействием между субъектом спонтанной психической активности и субъектом конкретного действия (деятельности), представляющим необходимое для освоения действие. Имеется в виду, что в ситуации обучения обучаемый не умеет того, чему ему может научить обучающий, и потому обучаемый и обучающий образуют некую общность (единость), в рамках которой они, тем не менее, отличаются друг от друга. Эта общность, содержащая в себе различие, обозначается А. И. Миракяном [11, 12] как анизотропность, которая является источником порождения анизотропного отношения, т. е. новой формы психического бытия, порождаемого посредством (и «в зазоре») взаимодействия обучаемого и обучающего. В противном случае, если обучаемый уже умеет то, чему его может научить обучающий, это означает, что они находятся в гомогенном (однородном) отношении друг к другу и потому между ними нет источника, стимулирующего их взаимодействие. Выражаясь более абстрактно, их соотношение в этом случае не имеет субстанциональности и потому не может обеспечить порождение психического новообразования как переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности»;

во-вторых, представляет собой обязательное единство становления психической активности в форме инструментального и в форме регуляторного (планирование, контроль, коррекция) компонентов осваиваемого индивидом действия[7];

в-третьих, поскольку реально обретение психической активностью формы

[6] В данном случае описаны 5 стадий, ниже будет показано, что в реальной жизни их 7.

действия опосредуется индивидуальными особенностями субъекта этой активности, то к вышеописанным стадиям становления субъектности необходимо добавить мотивационную стадию, предшествующую стадии становления субъекта восприятия. В данном случае речь идет о естественной потребности индивида в проявлении психической активности в той или иной форме. Без наличия такой потребности у индивида будет отсутствовать и потребность в восприятии и освоении действия-образца. А это означает, что стадия восприятия этого действия, как и последующие стадии становления субъектности, становятся излишними;

в-четвертых, указанные стадии становления субъектности, включая мотивационную, относятся к ситуации, когда действие-образец является объектом интериоризации и экстериоризации. Однако процесс обретения психической активностью не исчерпывается обретением ею действительного существования в форме психической реальности действия, т. е. указанными шестью стадиями становления субъектности. Следующая стадия должна заключаться в том, чтобы освоенное действие превратилось из объекта усвоения (присвоения) в средство дальнейшего проявления психической активности, когда это действие становится субъективным средством выполнения (или освоения) другого действия, а в предельном варианте – творческого самовыражения индивида. В итоге количество стадий становления субъектности возрастает до семи:

1) субъект мотивации (имеющий потребность);

2) субъект восприятия (наблюдатель);

3) субъект подражательного действия (подмастерье);

4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик);

5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер);

6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, тренер, эксперт);

7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец).

Становление субъектности педагогов военного вуза

Из этого следует, чтобы педагогическая активность обрела высшую форму своего развития – форму педагогической деятельности, преподаватель должен овладеть следующими стадиями становления своей субъектности как способностей, обеспечивающих ему возможность быть субъектом педагогического действия [20]:

1 стадия: наличие или формирование потребности (мотивации) к обучению других, передавая свои знания и умения;

2 стадия: способность к восприятию и формированию образа, перцептивной модели требуемого педагогического действия (далее – действия-образца) – позиция наблюдателя;

3 стадия: способность к повторению действия-образца посредством его репродуктивного воспроизведения «по образцу», когда необходимость контроля за правильностью его выполнения пока еще отсутствует – позиция подмастерья;

4 стадия: способность к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца при внешнем контроле за правильностью этого выполнения со сто-

[7] Обычно развитие инструментального и регуляторного действий рассматривается как бы параллельно по отношению друг к другу. В данном же случае это единый процесс, инструментальный и регуляторный компоненты которого находятся, «физикально» выражаясь в ортогональном взаимодействии (по образу как в физике – взаимодействие электрического и магнитного полей), когда изменение одного из них является причиной и результатом изменения другого.

роны другого – позиция ученика. На этом этапе начавшаяся интериоризация действия-образца дополняется процессом интериоризации регуляторной функции контроля за правильностью его выполнения;

5 стадия: способность к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца, опосредуемому уже освоенной (интериоризованной) регуляторной функцией контроля – позиция мастера;

6 стадия: способность к целенаправленному контролю за правильностью выполнения действия-образца, но уже другим человеком, когда итоговый продукт предшествующих этапов становления субъектности педагога становится субъективный средством для оценки другого (экстериоризируется вовне) – позиция педагога;

7 стадия: способность к использованию способов деятельности, сформированных на предыдущих этапах становления субъектности, в качестве средства для создания новых способов деятельности (авторских учебных программ, например) и творческого самовыражения в педагогической деятельности – креативная позиция.

Из представленных выше стадий становления субъектности следует, что для развития субъектности курсантов необходимым является создание таких учебных ситуаций, которые обеспечивали бы возможность осознанного прохождения стадий становления субъекта педагогической деятельности.

Из этого следует, что и позиция педагога в ситуациях, направленных на развитие субъектности учеников, тоже должна меняться в соответствии с требованиями каждого этапа становления субъектности. В качестве теоретической предпосылки для создания учебных ситуаций, способствующих развитию указанной субъектности курсантов, могут быть использованы экопсихологические типы взаимодействия: суъект-объектный, субъект-порождающий, субъект-совместный, субъект-обособленный и др. [16, 17, 19]. А именно, на первом этапе от педагога требуется умение изложить учебный материала (действие-образец) – субъект-объектный тип взаимодействия; на втором и третьем этапах – умение заметить и помочь исправить ошибки ученика при воспроизведении им учебного материала – субъект-порождающий тип взаимодействия; на четвертом этапе роль педагога сводится просто к наблюдению и оценке – субъект-объектный тип взаимодействия; а на пятом этапе – обсудить с учеником те замечания, которые он сделал другим ученикам – субъект-совместный тип взаимодействия. Отсюда понятно, что педагог должен по-разному выстраивать свои коммуникативные взаимодействия с учениками в зависимости от этапа становления их субъектности.

Для практической реализации подобной модели становления субъектности, как у себя самого, так и у других, преподаватель должен обладать способностью к совместной деятельности и к организации соответствующих субъект-субъектных взаимодействий [20]:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «курсант - преподаватель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется реактивным (пассивным) отношением к воздействиям, принимаемым от другого, и в этом смысле объектностью взаимоотношения с обеих сторон;

– объект-субъектный, когда курсант, занимая пассивную позицию в процессе обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме педагогического воздействия со стороны преподавателя;

– субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны преподавателя или курсанта (возможно совместно с преподаватель);

– субъект-субъектный, когда компоненты системы «курсант - преподаватель (образовательная среда)» занимают актив-

ную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

а) субъект-обособленный, когда каждый из компонентов системы «курсант - преподаватель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, но не учитывая при этом субъектность другого компонента. Учебная ситуация в этом случае носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга вплоть до конфликта;

б) совместно-субъектный, когда взаимодействие курсанта и преподавателя имеет характер совместного действия, подчиненного достижению общей цели, но в то же время, не требующее изменения собственной субъектности каждого из взаимодействующих сторон;

в) субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «учащийся - учитель (образовательная среда)» подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность (группового субъекта) и имеет совместно-распределенный характер. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Заключение

В отличие от психологической структуры *субъекта конкретного вида деятельности* (двигательной, военно-профессиональной, управленческой, педагогической), *субъектность* представляет собой такое универсальное психическое образование (точнее, систему психологических структур), которое обеспечивает курсанту осознанное, целенаправленное и рефлексивное проявление своей активности в разных видах деятельности[8].

При этом у преподавателей могут встретиться педагогические затруднения в развитии субъектности курсанта, обусловленные следующими особенностями развития субъектных качеств:

1) недостаточная сформированность субъектных качеств на предыдущей стадии становления субъектности снизит успешность (качество) формирования субъектных качеств, требуемых для последующей стадии становления субъектности. Например, привычка к бездумному выполнения приказа может стать психологическим барьером в развитии рефлексивного компонента в освоении действия-образца и тем самым развития способности к произвольному контролю и регуляции выполняемого действия, в результате чего становление субъектности у данного курсанта «застрянет» на стадии репродуктивно-подражательного выполнения действия-образца;

2) вследствие индивидуально-психологических различий курсантов, субъектные качества будут формироваться у них легче при освоении какого-либо одного из указанных видов деятельностей, что потребует педагогических усилий по обеспечению переноса курсантом своих субъектных способностей (например, целеполагания и контроля), сформированных при освоении одного вида деятельности, на освоение других видов деятельностей;

3) поскольку обучение в военных вузах (как, впрочем, и в гражданских) строится, в основном, по репродуктивному принципу («я тебе рассказал и показал, а ты теперь повтори то, что я сказал и показал»), то может сложиться парадоксальная ситуация. Те курсанты, которые отличаются более высоким уровнем развития познавательных и физических способностей, будут более легко воспринимать и

[8] Если следовать англоязычной традиции в психологии, в последнее десятилетие получившей распространение и в отечественной психологии, то в данном случае регулятивный компонент деятельности выступает как мета-активность (мета-деятельность) субъекта.

воспроизводить учебный материал. И потому педагог будет меньше акцентировать свое внимание на развитии их субъектности в учебной работе как интегральной способности к активной, целенаправленной, осознанной и рефлексивной учебе. В то время, как курсанты с менее развитым познавательными и физическим способностями будут показывать более низкие результаты в своей учебе, т. к. будут хуже воспроизводить учебный материал в своих ответах. Вследствие чего преподаватель (если он этого хочет и умеет это делать) должен будет уделять больше внимания развитию у таких студентов указанных субъектных качеств (активность, целенаправленность и т. д.). В итоге, после окончания обучения окажется, что субъектность будет лучше развита у курсантов второй группы, в то время как у курсантов с изначально более развитыми способностями субъектные качества будут развиты меньше.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука. 1973. – 288 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. – М.: МСПИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.

4. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Академия, 1994. – 195 с.

5. Вяткин Б. А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. – Пермь: Перм. гос. пед. университет, 2005. – 383 с.

6. Зинченко В. П. Небылицин В. Д. // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: працм-ЕВРОЗНАК, 2004. – С. 328.

7. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

8. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1997. – 464 с.

9. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. – М.: Наука, 1980. – 358 с.

10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

11. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 1). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – 208 с.

12. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 2). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 384 с.

13. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 334 с.

14. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психол. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

15. Панов В. И. Тезисы об этапах превращения двигательной активности в двигательную деятельность // Материалы международной научной конференции психологов спорта и физической культуры: «Рудиковские чтения». (Москва, 21-22 января 2004 г.). – М., 2004. – С. 65-68.

16. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб., и доп. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – 184 с.

17. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

18. Панов В. И. От активности к становлению деятельности, от субъекта к становле-

нию субъектности (теоретический анализ) // Проблемы и перспективы социальной психологии образования: Материалы междунар. научн. конференции. (Саратов, 26-27 окт. 2010 г.). – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – Ч. 1. – С. 13-27.

19. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология: научная статья // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 13-27.

20. Панов В. И., Плаксина И. В. Модель становления субъекта педагогической деятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. – Т. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 304-307.

21. Панов В. И., Позднякова Г. П., Хисамбеев Ш. Р., Лидская Э. В. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 396-419.

22. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.

23. Петровский В. А. Субъектность // Социальная психология: Словарь / Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред. сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 88-89.

24. Петровский В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский. – М.: Смысл, 2010.

25. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.

26. Рубцов В.В Основы социально-генетической психологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

27. Сайко Э. В. Субъект действия в реализации «сознательного существования бытия» и формирования исторического содержания социальной эволюции // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. – М.: МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 8-30.

28. Селезнева М. В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов / М. В. Селезнева // Российский научный журнал. – 2010. – № 6(19).

29. Степанский В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 98-103.

30. Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. – М.: МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2001; Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

УДК 378.02: 37.016
ББК 74.48
Педагогика: теория и методика профессионального образования

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Доктор педагогических наук А. М. Пырский
А. А. Алиев

В предлагаемой статье рассматриваются значение подготовки военных кадров для профессиональной деятельности военнослужащих, важность педагогической деятельности командиров, определение и структура педагогической компетентности офицера, рассмотрены возможности педагогического тренинга по ее формированию у курсантов, представлен проект исследовательской программы по разработке содержания, структуры и технологии реализации педагогического тренинга, введению его в учебный процесс, оценке, анализу и интерпретации полученных результатов.

Ключевые слова
Компетентностный подход, педагогическая компетентность, инновационные методы обучения, метод педагогического тренинга, исследовательская программа, инструментарий для диагностики и оценки

Исторически сложившееся представление о сущности и ключевых задачах воинской деятельности, отчетливо закрепленное в классических работах по военной педагогике [2 и др.], имеющих методологическое значение для современных военных психолого-педагогических исследований, заключается в том, что профессиональная деятельность военнослужащих включает в себя три важнейших системообразующих компонента. К ним относятся: деятельность по обеспечению боевой готовности вооруженных сил в мирное время; боевая деятельность и учебно-боевая деятельность.

С позиций современной военной науки весьма сложно провести ранжирование элементов названной триады по степени их значимости для обеспечения национальной безопасности. Тем не менее, можно смело утверждать, что эффективность учебно-боевой деятельности военнослужащих и воинских коллективов сегодня является одним из ключевых факторов, определяющих уровень обороноспособности Российской Федерации.

Данное утверждение звучит особенно актуально в русле анализа основных тенденций современного военного строительства, к которым относятся: 1) профессионализация военной службы (за счет повышения численности военнослужащих, проходящих военную службу по контракту); 2) беспрецедентное для современной России переоснащение воинских

формирований новейшими образцами вооружения и военной техники; 3) совершенствование системы военного управления на основе новейших организационных и информационно-коммуникационных технологий; 4) повышение качества подготовки войск к ведению современной войны; 5) качественное развитие высшего военного образования, которое, по мнению Президента РФ В. В. Путина «является, безусловно, фундаментом Вооружённых Сил» [13].

Очевидно, что каждое из названных направлений содержит в себе базовую составляющую, связанную с процессом подготовки или переподготовки военных кадров. Причем, существующая военно-политическая реальность предопределяет такие особенности этого процесса, как системность, непрерывность и динамическое обновление содержания образования. Другими словами, на сегодняшний день имеет место острая необходимость реализации системы комплексного военно-профессионального обучения военнослужащих на протяжении всего периода их службы. Особенно важен, при этом, такой элемент данной системы как основополагающая профессиональная учеба военнослужащих (солдат, сержантов) в контексте боевой и общественно-государственной подготовки, которая является фундаментом для дальнейшей образовательной траектории военнослужащего, соотносящейся с его профессиональным и карьерным ростом. Успешность этого вида учебной (а, равно, и педагогической) деятельности непосредственно влияет на уровень боевой готовности войск и сил. В свете данного обстоятельства становится особенно заметна важность педагогической деятельности командиров первичного уровня (звена взвод – рота).

Подтверждением сказанному являются закрепленные в нормативных документах представления об объектах профессиональной деятельности офицера. Так, например, предполагается, что два из шести направлений деятельности офицера по специальности 360200 «Морально-психологическое обеспечение войск (сил)» – носят исключительно педагогический характер (такие направления, как «боевая подготовка» и «воспитание, воинская дисциплина и морально-психологическое состояние личного состава») [7].

Педагогическая же деятельность рассматривается как один из основных видов деятельности офицера, который должен быть «готов организовывать в подразделении боевую подготовку, лично проводить занятия с офицерами, прапорщиками и сержантами, а также с подразделениями» [7].

Таким образом, командир подразделения в современных условиях выступает ключевой фигурой в системе аккумуляции, преобразования и трансляции военно-профессионального опыта. В связи с этим, возникает вопрос: способен ли он полноценно отвечать тем вызовам, которые предъявляет ему сложившаяся действительность?

Отвечая на этот вопрос, следует признать, что организационно устоявшаяся логика подготовки военных кадров, при которой специалист с высшим военным профессиональным образованием (офицер), системно повышая свой профессиональный уровень (под руководством более опытных офицеров), осуществляет обучение подчиненного личного состава (сержантов, солдат) по утвержденным программам боевой и общественно-государственной подготовки, в целом отвечает обозначенной необходимости. Более того, до настоящего момента данная военно-педагогическая система (и, соответственно, включенные в нее офицеры-педагоги) в полном объеме справлялась со своими задачами. Эта система логична и имеет значительное организационно-педагогическое ресурсное наполнение. Кроме того, как показывают некоторые исследования [3, 8, 15 и др.], она открывает множество возможностей для результа-

тивной учебно-воспитательной деятельности командиров. Вместе с тем, к специалистам-офицерам, функционирующим в этой системе, сегодня предъявляются все более высокие и сложные требования.

Практикам (офицерам войскового звена) хорошо известно, что профессиональная учеба военнослужащих (солдат, сержантов) сегодня реализуется предельно технологизированным, а порой, даже «формализованным» способом. Суть его в том, что командир подразделения (руководитель занятия, старший на учебной точке и т. д.) излагает содержание учебных вопросов, наглядно демонстрирует прикладные аспекты учебного материала и в итоге, после цикла самоподготовки переходит к контролю остаточных знаний. При этом в расчет практически не принимаются индивидуально-психологические особенности обучаемых, уровень их базового образования и т. д. Минимально реализуется ресурс педагогического подкрепления, возможности других продуктивных методов обучения. Основным методом освоения учебного материала для обучаемого является тренировка.

Важно отметить, что условия современной войны – войны, проходящей в контексте сетецентрических боевых действий – принципиально отличаются от войн предшествующих эпох (в том числе и от войн XX века). Ведение такой войны требует от военнослужащих помимо технических и тактико-специальных знаний, умений и навыков значительно более серьезной морально-психологической подготовки, выраженной военно-профессиональной личностной направленности, развитой способности действовать не только в ситуации объективированного страха и риска, но и в ситуации негарантированного и сложно прогнозируемого будущего, снижающей возможности по оценке и анализу происходящих событий. Эти качества должны формироваться и развиваться непосредственно под руководством командира подразделения.

Следовательно, охарактеризованный выше «формализованный» педагогический подход на сегодня – не результативен. Поэтому современный офицер, как преподаватель, осуществляющий обучение и воспитание подчиненного личного состава, должен помимо качественных профессиональных знаний, обладать еще и сформированным педагогическим мышлением, дающим возможность системно и комплексно транслировать подчиненным военно-профессиональный опыт; владеть эффективными методиками обучения и воспитания, которые гарантировали бы усвоение обучаемым необходимых знаний, умений и навыков вне зависимости от их познавательных и личностных особенностей; иметь устойчивое представление о психологических основах обучения и воспитания; обладать развитой индивидуальной аксиолого-деонтологической системой, позволяющей определять приоритеты учебного и воспитательного процессов. Только в этом случае педагогическая функция командира подразделения может быть реализована офицером в полном объеме.

Другими словами, существующая сегодня система базовой подготовки офицерских кадров, в целом, справляется с реализацией военно-образовательной функции, однако педагогическая составляющая этой подготовки, – с нашей точки зрения – требует оптимизации, что связано, в первую очередь, с качественным изменением природы военно-педагогической деятельности на современном этапе.

Обратим внимание на еще один важный аргумент в пользу приведенного выше заключения: существующая система боевой подготовки, как мы отмечали выше, весьма рациональна и открывает перед офицерами-педагогами множество возможностей. Однако эти возможности в значительной степени ими не реализуются в полном объеме в связи с недостаточной педагогической подготовкой,

вследствие чего эффективность боевой подготовки не достигает того уровня, который заложен в ней институционально. Подтверждением данного тезиса являются отзывы о качестве подготовки молодых офицеров из воинских частей, в которые выпускники распределяются после завершения обучения. В этих отзывах отчетливо просматривается заключение о том, что молодые офицеры не обладают таким уровнем педагогической подготовки, который позволил бы им в полном объеме решать военно-педагогические задачи. Так, например, анализ отзывов, проведенный Лабораторией профессионального отбора Санкт-Петербургского военного института внутренних войск Российской Федерации, показал, что «наиболее низкие показатели качества подготовки выпускников за последние шесть выпусков выявлены у выпускников 2012 года при оценке следующих критериев: … знание основных принципов, форм, средств и методов военно-педагогической деятельности; умение применять на практике методы психолого-педагогического воздействия на подчинённых с целью повышения боеспособности и боеготовности подразделения, соответственно – 3,78 и 3,76 балла» [9]. Следует заострить внимание на том, что это наиболее низкие показатели среди всех параметров, исследованных в ходе данного анализа.

Рассматривая данное положение сквозь призму системы подготовки офицерских кадров, и учитывая, что общепринятой учебно-методической парадигмой современного высшего образования в России является компетентностный подход [1, 2], можно утверждать, что молодые офицеры-выпускники высших военных учебных заведений не обладают необходимым уровнем педагогической компетентности.

Отсюда вытекает одно из основных противоречий образовательного процесса в ввузах: уровень педагогической компетентности выпускаемых сегодня молодых офицеров не соответствует тем образовательным целям и задачам, которые перед ними ставятся в войсках, и не позволяет им в полной мере использовать психолого-педагогические компетенции, которыми они должны были овладеть в ходе обучения в военном вузе.

Налицо значимая научно-практическая проблема, которая требует оперативного научно-обоснованного решения. В этой связи, весьма актуальным представляется проведение научных исследований, нацеленных на разработку предложений по совершенствованию учебного процесса в военном ВУЗе в аспекте расширения форм и методов формирования педагогической компетентности будущих офицеров.

Рассмотрим возможное направление таких исследований в рамках системы подготовки офицерских кадров на базе Санкт-Петербургского Военного института Внутренних войск МВД России.

Преследуя заявленную выше цель, в первую очередь, с опорой на существующие научные представления [1, 4, 11 и др.], сформулируем определение педагогической компетентности офицера внутренних войск МВД России (далее – офицера) и предложим (в дискуссионном порядке) ее гипотетически возможную модель.

Обобщая мнения таких исследователей, как О. В. Акулова, Г. А. Бордовский, А. П. Тряпицына, Н. Ф. Родионова, В. В. Сериков и др., можно предложить следующее рабочее определение педагогической компетентности офицера – это интегральный набор компетенций, определяющий способность офицера наиболее результативно достигать профессионально-педагогических целей при осуществлении деятельности в реальных ситуациях воинской службы с использованием своих педагогических знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

При этом необходимо отметить, что

термин «способность» в данном случае понимается нами не в его классическом значении (по Б.М. Теплову [14]) – как «предрасположенность», а как умение что-то делать, личностные особенности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

В структуру педагогической компетентности офицера мы предлагаем включить следующие педагогические компетенции:

1. Способность к военно-педагогическому целеполаганию;
2. Способность организовывать в подразделении боевую подготовку
3. Способность лично проводить занятия с офицерами, прапорщиками и сержантами, а также с подразделениями;
4. Способность к восприятию обучаемого (офицера, сержанта, солдата) в контексте его индивидуальных учебно-боевых потребностей;
5. Способность к личностно-ориентированному восприятию обучаемого (офицера, сержанта, солдата);
6. Способность реализовывать ресурсы образовательной среды и материально-технического обеспечения воинской части в интересах решения педагогических задач, а также модернизировать и трансформировать эти ресурсы в соответствии с динамикой учебного процесса;
7. Способность управлять воинским коллективом в интересах достижения военно-педагогических целей;
8. Способность проектировать и осуществлять самообразование и повышение собственной квалификации, как специалиста и как педагога.

Формирование данных компетенций должно быть обеспечено надлежащим уровнем развития ряда индивидуально-психологических личностных качеств будущего офицера, связанных с интеллектуальным развитием; познавательной активностью; военно-профессиональной направленностью личности; адекватностью самооценки.

Отметим, что предлагаемая структура педагогической компетентности будущего офицера является гипотетической и основана лишь на первичном теоретическом анализе, из чего вытекает задача ее теоретического и эмпирического обоснования с опорой на специализированные военно-педагогические исследования.

Рассмотрев предложенные рабочее определение и структуру педагогической компетентности офицера, целесообразно ответить на вопрос о том, какие методы обучения наиболее эффективны для ее развития.

Анализируя работы специалистов в области дидактики (например, М. Н. Скаткина и других [5]), можно прийти к выводу, что наиболее эффективно сформировать педагогическую компетентность будущего офицера можно с использованием так называемых продуктивных инновационных методов, т. е. методов, позволяющих создавать в педагогическом сознании курсанта новообразования (в том числе – элементы структуры педагогической компетентности). Наиболее успешно, с нашей точки зрения, в данном случае может быть использован метод тренинга, который представляет собой, согласно Е. В. Сидоренко, «обучение технологиям действия на основе определенной концепции реальности в интерактивной форме» [12].

Тренинг как детально спланированная и организованная совокупность психолого-педагогических воздействий и организационных мероприятий, осуществляемых в точно определенной последовательности, закрепляет профессионально-ориентированную составляющую обучения в трех направлениях. Прежде всего, он углубляет профессиональные знания и предоставляет возможность их использовать в конкретной ситуации; во-вторых, тренинг способствует формированию профессиональных умений; и, наконец, корректно подготовленные и проведенные тренинговые упражнения позволяют обу-

чаемым лучше осознать цели, мотивы и содержание будущей профессиональной деятельности.

Формирование каждого из приведенных выше элементов педагогической компетентности будущего офицера может быть представлено в виде алгоритмизированного технологического процесса, гарантирующего формирование у курсанта соответствующей компетенции, а групповой формат проводимых занятий дает возможность смоделировать ситуацию его практической реализации и апробации в учебно-имитационных условиях.

Отметим, что тренинг педагогической компетентности будущего офицера должен быть привязан к содержанию военно-профессиональных учебных дисциплин, осваиваемых курсантами в рамках основной образовательной программы (далее – ООП). Кроме того, в связи с тем, что объем психолого-педагогических знаний, преподаваемых курсантам в ВУЗах МВД, может быть охарактеризован как базовый, учебно-методический комплекс тренинга должен быть дополнен серьезным теоретико-методическим разделом, на основе которого курсант сможет самостоятельно освоить необходимый объем психолого-педагогических знаний, лежащих за рамками ООП.

Таким образом, тренинг должен включать в себя два блока: установочный (теоретический) и развивающий (собственно тренинговый). Следовательно, можно сформулировать еще две научно-практические задачи – это задача разработки содержания установочного и развивающего блоков тренинга педагогической компетенции офицера и технологии его реализации в учебном процессе, а также задача его апробации, анализа результатов и корректировки.

Рассмотрим технолого-методологическую модель (исследовательскую программу), в рамках которой, как показывает анализ методологической литературы [6, 10], возможно проведение таких исследований.

В качестве основных методов исследования мы предлагаем использовать, во-первых, метод теоретического анализа психолого-педагогических идей и научно-педагогических знаний; во-вторых – метод формирующего педагогического эксперимента; в-третьих – метод экспертной оценки; в-четвертых – метод математико-статистического анализа результатов исследования.

Структурно исследование должно включать в себя три этапа:

1 этап – этап теоретического анализа и творческого конструирования инновационной педагогической технологии «Тренинг формирования педагогической компетентности офицера Внутренних войск МВД России».

2 этап – этап экспериментальной работы по апробации и оценке эффективности разработанной инновационной педагогической технологии «Тренинг формирования педагогической компетентности офицера Внутренних войск МВД России».

3 этап – этап обработки, анализа и интерпретации результатов исследования.

В рамках этих этапов должны решаться следующие исследовательские задачи:

1. Уточнить определение и дополнить представления о содержании модели педагогической компетентности будущего офицера. В ходе решения данной задачи должен быть проведен анализ психолого-педагогической литературы и экспертных мнений непосредственных организаторов боевой подготовки – командиров воинских частей.

2. Разработать программу тренинга формирования педагогической офицера Внутренних войск МВД России. В ходе решения данной задачи должно быть разработано содержание установочного и формирующего модулей тренинга. Особое внимание необходимо обратить на определение содержания тренинга; выбор тренинговых упражнений; отбор методов реализации упражнений; оценку получен-

ных результатов);

3. Разработать систему критериев и показателей, предназначенных для измерения объективных параметров педагогической компетентности будущего офицера, и психодиагностического инструментария, предназначенного для оценки индивидуально-личностных особенностей испытуемых в процессе исследования. Критериями оценки эффективности тренинга могут служить: успешность (степень достижения целей тренинга); эффективность (изменения уровня сформированности компетенций у участников тренинга); а также продуктивность (оценка достижения конкретных результатов).

4. Провести формирующий педагогический эксперимент. На данном этапе, во-первых, необходимо проведение пилотажного экспериментального исследования, направленного на определение работоспособности предложенной психолого-педагогической технологии. В ходе пилотажного этапа должна быть проведено уточнение содержания тренинга, установлена надежность и валидность критериев и показателей и психодиагностических методик, выявлена продуктивность технологии; во-вторых, провести собственно формирующий педагогический эксперимент по классическому плану – с двумя группами испытуемых – экспериментальной и контрольной, и двумя тестированиями – входным и итоговым; в-третьих, – осуществить экспертную оценку результативности формирования педагогической компетентности будущих офицеров, которую должны осуществлять эксперты – преподаватели и командиры курсантских подразделений, а по окончании военного вуза – и командиры воинских частей.

5. Осуществить анализ результатов исследования и провести их интерпретацию. На этом этапе, с использованием методов математической статистики (критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента, коэффициенты корреляции Спирмена и Пирсона и др.) должны быть получены выводы о результативности экспериментальной работы.

6. Сформулировать выводы по результатам исследования и разработать – педагогические рекомендации по применению тренинга для формирования педагогической компетентности офицера в процессе обучения в военном вузе.

Предложенная исследовательская программа представляет собой проект предполагаемого исследования и нуждается в более детальной проработке и конкретизации, однако она позволяет исследовать использование метода тренинга как инновационной педагогической технологии в приложении к решению актуальной научно-практической задачи повышения уровня педагогической компетентности офицера.

Таким образом, в настоящей работе нами была рассмотрена и обоснована актуальность проблемы формирования педагогической компетентности будущего офицера в образовательной системе высшего военного учебного заведения; проведен первичный теоретический анализ, на основе которого сформулировано определение и выделена структура педагогической компетентности офицера, обосновано применение метода тренинга для развития педагогической компетентности офицера, а также предложена исследовательская программа, направленная на экспериментальное проверку данных теоретических результатов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аграшенков А. В., Гороховатский Л. Ю., Шляхов А. А. и др. Болонский процесс: теория и практика: Справочный путеводитель. Методические рекомендации / Под ред. А. Н. Мячина. – СПб.: РИО СПб филиала РТА, 2011. – С. 221-268.

2. Ефремов О. Ю. Военная педагогика. – СПб., 2008. – С. 248-269, 324, 485.

3. Брычков А. С. Деятельность командира и её роль в управлении воинскими коллективами // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур в современной России: Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических служб. Том II. – СПб.: РИО СПб филиала РТА, 2012. – С. 84-91.

4. Бордовский Г. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. и др. Исследование процесса становления профессиональной компетентности будущих педагогов: Коллективная монография. – СПб.: Лема, 2011. – 197 с. – С. 46-123.

5. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 324 с. – С. 123-276.

6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Academia», 2005. – 208 с.

7. Квалификационные требования к военно-профессиональной (специальной) подготовке выпускников федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России» по военно-учётной специальности 360200 «Морально-психологическое обеспечение войск (сил)».

8. Козолуп С. А. Социально-психологические трудности управленческого взаимодействия молодого офицера с военнослужащими, проходящими военную службу по контракту: Дис. … канд. психол. наук. – М., 2009.

9. Лобода В. В. О результатах анализа отзывов из войск на выпускников военного института 2011 и 2012 годов выпуска. – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел России, 2014. – 13 с.

10. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 68 с.

11. Сериков В. В. Общая педагогика: Избранные лекции. – Волгоград: Перемена, 2004. – 277 с.

12. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. – СПб.: Издательство «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2007. – С. 11.

13. Совещание по вопросам развития системы военного образования // Президент России. Официальный Сайт [WWW Document]. – Режим доступа: http://news.kremlin.ru/news/19631/print – Язык: русский, дата доступа: 05.09.2014.

14. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – С. 9-38.

15. Торгаева И. Н. Психолого-акмеологические факторы формирования личностно-профессиональной Я-концепции военнослужащих по контракту: Дис. … канд. психол. наук. – Ульяновск, 2006.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.035.7
ББК 74.005.22
Педагогика

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СЛУЖЕНИЮ ОТЕЧЕСТВУ В АРМИИ В XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВЕКА

Кандидат педагогических наук Е. А. Андреев

Статья посвящена историко-педагогическому анализу формирования готовности молодежи к служению Отечеству. Проанализированы основные направления, формы и методы патриотического воспитания в XVIII – начале XIX веках в России. Раскрыты содержание и сущность психолого-педагогической деятельности по патриотическому воспитанию молодежи органов государственной власти и военного управления. Предложено использовать богатый историко-педагогический опыт патриотического воспитания в подготовке современной молодежи к военной службе.

Ключевые слова
Готовность молодежи к служению Отечеству, анализ опыта предыдущих поколений, психолого-педагогическая деятельность по патриотическому воспитанию

Проблема модернизации всех сторон деятельности государства и общества и главного инструмента обеспечения их обороны и безопасности – Вооруженных сил Российской Федерации, являясь одним из важнейших направлений современных научных исследований, предъявляет повышенные требования к формированию готовности молодежи призывного возраста к военной службе в армии, ее духовно-нравственным ориентирам.

Одним из путей научно-теоретических исследований и практических обобщений, дальнейшего совершенствования деятельности по формированию готовности молодежи призывного возраста в современных условиях является всестороннее изучение богатого историко-педагогического опыта такой деятельности в истории России.

В предисловии к изданию «История русской армии от зарождения Руси до войны 1812 г.» известные российские военные историки и педагоги А. К. Баиов, А. Г. Елчанинов, А. М. Зайончковский, Н. П. Михневич, В. П. Никольский, Н. А. Орлов, А. А. Свечин, Н. Н. Янушкевич и другие высказали очень важную для современных исследователей мысль о том, что знание своей Родины, знание славной боевой деятельности ее Вооруженных сил, создавших из маленького удельного княжества, окруженного со всех сторон мощными врагами, могучую Российскую державу, которая стала занимать площадь, равную 1/6 всей суши земного шара, столь же необходимо образованному граждани-

ну России, как и знакомство с другими сторонами жизни государства: промышленностью, политикой, торговлей, техникой, искусством и т. п. Только совокупность всех этих знаний может стать правильной основой для здорового народного мировоззрения, для выработки таких понятий и взглядов, которые сознательно и инстинктивно всегда укажут верные пути к развитию и укреплению прирожденного чувства любви к Родине и к воспитанию в каждом из нас веры в силы своего народа, своих армии и флота, являющихся родными детьми нации, плотью от плоти и кровью от крови своего народа, со всеми его достоинствами и недостатками [3. С. 5].

Исторически сложилось так, что люди, управляющие Россией, думая о необходимости подготовки граждан к вооруженной защите свободы, суверенитета и территории своего Отечества, решали три основные педагогические задачи: освоение опыта предыдущих поколений; обогащение и приумножение данного опыта; передача его последующему поколению.

Историко-педагогический анализ опыта формирования готовности к военной службе в российской армии в XVIII-XX веках показывает, что высокий уровень патриотизма, готовности, боевой дух и моральная сила людей, предназначенных нести военную службу, вдруг и сразу не возникают. Они представляют собой результат сознательного, целенаправленного и систематического педагогического влияния на мировоззрение, интеллект, мораль, чувства и волю, как всего народа, так и отдельной личности.

И.А. Алехин, исследуя эту проблему, считает, что «становление теории и практики военного воспитания непосредственно связано с именами прославленных русских полководцев и видных педагогов XVIII – XIX веков. К ним по праву можно отнести Петра I, П. Г. Румянцева, П. А. Потемкина, А.В. Суворова, М. И. Кутузова, С. О. Макарова, М. И. Драгомирова и др. В этот период наметился переход от стихийно-ситуативной практики военного воспитания к созданию целостной военно-педагогической системы регулярной армии и флота. В основу воспитания были положены идея защиты Отечества, соблюдение воинской чести и верность военной присяге» [1. С. 6] .

В исследуемый период сложились благоприятные условия для развития как целостной военно-воспитательной системы в русской армии, так и формирования готовности молодых россиян к военной службе. Такими условиями были создание регулярной армии и усиление Государства Российского, так как «события последнего столетия сопровождались упадком военной доблести в дореформенных войсках» [7. С. 3].

Армия, создаваемая Петром I, была армией национальной, являвшейся мощным орудием внутренней и внешней политики в руках утверждавшейся самодержавной власти. Вследствие этого патриотизм, самодержавие и православная религия были ее идеологическими основами. Централизованная система формирования готовности к военной службе в армии заблаговременно проводилась царевичем Петром в «потешных полках», которые были созданы в 1680-1690-х годах для военных «потех» царевича, а затем императора Петра I. П. Н. Дирин в работе «Потешные полки Петра Великого» пишет: «Почти, наверное, можно сказать, что не будь потешных, не было бы того громадного переворота в государственном и общественном строе России, какой мы видим в начале XVIII столетия, и Бог знает, сколько времени России пришлось бы еще вести замкнутую жизнь, если бы гений Петра не стряхнул с нее отжившие порядки древней Руси и не вывел ее на новый жизненный путь. Потешные образовались не вследствие высочайшего указа или по заранее определенной системе, по штатам и с опреде-

ленными окладами, как формируются вообще, какие бы то ни было войсковые части, но они возникли сами собой, незаметно для себя и для всего Московского люда. Переворот совершился, благодаря опоре и сочувствию, которые Петр Великий нашел в своих потешных» [2. С. 5].

На полевых занятиях на местности, в ходе практической отработки взаимодействия в условиях, приближенных к боевой обстановке, тренировка приемов инженерных и осадных работ, изучение навыков владения оружием – все закладывалось в повышение качественного состояния будущей регулярной армии, воспитывались воины-патриоты Отечества, готовые добросовестно служить ему в армии. Идеи, заложенные Петром I в создание системы формирования готовности к военной службе в армии в современных условиях, активно используются образовательными учреждениями, общественными организациями, занимающимися военно-патриотическим воспитанием при проведении военных сборов старшеклассников, при подготовке и проведении военно-спортивных и военно-патриотических игр «Зарница», «Орленок» и др.

Вторым направлением формирования готовности к военной службе новой русской армии было введение обязательной, личной и пожизненной службы дворян. В. Ю. Микрюков, исследуя историю развития военно-патриотического образования в России и его современное состояние, обращает наше внимание на то, что «Петром I был издан указ, вводящий обязательную, личную и пожизненную службу дворян. По достижении известного возраста (16 лет) недорослей, так называемых «новиков», экзаменовали особыми комиссиями (грамота, «цыфирь» и прочая несложная премудрость). Не выдержавшие этого экзамена «писались солдатами» без выслуги, а выдержавшие брались на государственную службу: две трети в военную, треть на гражданскую. От службы не освобождался никто. Таким образом, наиболее ценное в военном отношении сословие было использовано полностью» [6. С. 103].

Третьим направлением формирования готовности к военной службе в армии, как отмечает В. Ю. Микрюков, была целенаправленная подготовка солдатских детей, закончивших солдатские гарнизонные школы. Солдатских детей, или военных кантонистов, обучали грамоте и ремеслу при полках и батальонах. «В 1732 г. был объявлен указ, в котором устанавливалось, кого брать в школы и каковы цели обучения. В указе говорилось, что обучение солдатских детей в школах при гарнизонных пехотных полках принесет пользу государству и даст «в рекрутах облегчение». В школы принимались дети от 7 до 15 лет. Указ повелевал в школы и на службу зачислять служилых чинов детей (офицерских не из шляхетства, драгунских и солдатских, а также прежних служб: рейтарских, городовых казаков, стрельцов, приставов, рассыльщиков и пр.), родившихся во время нахождения отцов их на службе. Принадлежность их к воинской службе считалась обязательной. Повелено было никуда не определять и не принимать детей служилых чинов, «дабы оные шли сперва в назначенные школы и в военную службу, как и отцы их служили, чтоб в сборе с народа рекрут замена быть могла». Предписывалось обучать в школах словесной и письменной науке, пению, солдатской экзерциции, арифметике, артиллерийской и инженерной наукам». В 1774 году в школы разрешено было принимать детей бедных дворян. С течением времени происходят различные изменения, касающиеся приема, возраста принимаемых, преподаваемых наук. Было разрешено родителям и родственникам оставлять детей, подлежащих зачислению в школы, у себя и брать из школ, если пожелают, но они обязаны были обучать их тому, чему учили в шко-

лах, а по достижении 15-летнего возраста, отправлять на службу в полки.

Четвертым направлением, наиболее сложным с педагогической точки зрения, была работа с «волонтерами» – «вольницей» из так называемых «вольных гулящих людей». Под эту категорию подпадали беглые холопы, крепостные, вольноотпущенники. Государство шло навстречу их пожеланию служить в армии, поступаясь тяглецом, но приобретая взамен солдата. Уже в первый набор 1699 г. из вольницы было поверстано в службу 276 человек» [10. С. 231]. В дальнейшем их приток неуклонно возрастал вплоть до второй половины XVIII века, когда таких соискателей перестали принимать армию [5. С. 52]. Тонкий расчет, заложенный в петровскую систему формирования готовности граждан к военной службе в армии, видели, понимали и опасались в европейских государствах. Дипломатический агент австрийского двора О. А. Плейер в 1710 году доносил своему государю о чудодейственном средстве, изобретенном русским царем для подготовки всех слоев населения к военной службе. По его словам, наказывая нерадивых и публично вознаграждая храбрых и добросовестных, «он внушил большинству русских господ самолюбие и соревнование» [9. С. 398].

Таким образом, в результате петровских преобразований была преодолена отсталость России не только путем модернизации армии и флота, но и всех сфер жизни страны. Именно благодаря патриотизму и высокому уровню сформированной готовности к служению Отечеству были одержаны победы русской армии. Россию признали полноправной участницей международных отношений, проводящей активную внешнюю политику.

Кроме того, подводя итог исследованию системы формирования готовности к военной службе в армии в этот важнейший для судеб России исторический отрезок времени, представляется важным и необходимым подчеркнуть, что, во-первых, петровские реформы в области военного строительства были буквально пронизаны духом патриотизма. Во-вторых, с утверждением абсолютизма государственное начало стало безраздельно господствовать в общественном сознании всех слоев населения страны. В-третьих, для этого времени был характерен рост национального самосознания складывающейся русской нации, что нашло свое выражение в новом осмыслении таких духовных ценностей, как «Отечество», «служение Отечеству» и «патриотизм». В-четвертых, патриотизм приобретает характер государственной идеологии, считается выше всех ценностей и добродетелей, а главным девизом россиян становятся слова «Бог, Царь и Отечество». С тех пор патриотизм защитника Отечества основывается на убеждении, что он служит не ради чести и славы своей или императора, а в интересах государства Российского. «Вот пришел час, который решит судьбу Отечества, – обращался Петр I к воинам перед Полтавской битвой. – И так не должны вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за государство, Петру врученное, за род свой, за Отечество... А о Петре ведайте, что ему жизнь его не дорога, только бы жила Россия в блаженстве и славе, для благосостояния вашего...» [8. С. 26]. Такой подход к воспитанию патриотизма и формированию готовности к военной службе в армии был закреплен в «Учреждении к бою», «Артикуле воинском», написанных лично Петром I, в Уставе воинском 1716 года, российских законах.

Анализ системы подготовки граждан к служению Отечеству в армии в послепетровское время свидетельствует о том, что осуществлялась она в обстановке обострения борьбы за власть различных придворных группировок. Многие историки отмечают, что отличительной особенностью абсолютизма, созданного Петром I, было широкое использование армии и армейс-

ких порядков в управлении государством. Как считает историк В. Ф. Шаповалов, мощный импульс, данный петровскими реформами, продолжал оказывать воздействие не только на развитие страны в целом, но и на военную сферу, в частности, до начала XIX века, то есть практически два века русской истории. Исторически достоверно известно, что управляющие Россией цари и царицы, регенты несовершеннолетних наследников престола с разной степенью ответственности занимались военными проблемами и подготовкой граждан к военной службе в армии. Победы, одержанные русской армией в войнах этого периода, свидетельствуют о том, что воспитание патриотизма и готовности к защите национальных интересов России на определенных этапах ее истории осуществлялись с достаточно высокой эффективностью.

А. К. Баиов в статье «Военное дело в эпоху императора Павла I» отмечает, что никогда еще смена власти не влекла за собой таких перемен в жизни русской армии, как последовавшее 6 ноября 1796 года восшествие на престол императора Павла I [4. С. 398]. В период правления Павла I в системе формирования готовности к военной службе духовные начала уступили место рационалистическим. Национальная традиция и национальная доктрина – преклонению перед иностранной. Вместе с тем, в силу целого ряда особенностей и неоднозначности оценок результатов проводимых исследований, представляется важным более детально исследовать, как формировалась готовность к военной службе в армии Павлом I (1796-1801). При этом следует учитывать, что патриотические убеждения и мировоззрение Павла I формировались под влиянием многих факторов и изменялись в течение всей его жизни. Он верил в идеалы просвещенного абсолютизма до того момента, пока не увидел много несоответствий в политике Екатерины II по сравнению с провозглашенными идеалами. Во-вторых, именно в армии Павел видел идеальную модель общества – дисциплинированный, отлаженный механизм, беспрекословно подчиняющийся четким лаконичным командам. В-третьих, с целью создания такой модели он проводил активную нормотворческую деятельность, издавая многочисленные указы, направленные на укрепление дисциплины, ввел новые воинские уставы, основанные на прусской военной системе Фридриха II. Эти уставы действовали вплоть до конца 1810 года. В-четвертых, существенным недостатком в деятельности Павла I была подмена системы обучения и воспитания, сложившейся в русской армии с петровских времен, бездумной муштрой. В-пятых, серьезной ошибкой павловской системы формирования готовности к военной службе была подмена российского патриотизма ориентацией на прусскую систему, принижение всего подлинно русского. Вместе с тем, представляется важным отметить, что в педагогической системе Павла I есть рациональное зерно, актуальное для современного этапа формирования готовности молодежи к военной службе в армии. Во-первых, он поднял авторитет и престижность военной и государственной службы. Во-вторых, в формировании готовности к военной службе главную роль стали играть уровень образованности и деловые качества. Еще одним прогрессивным элементом военно-педагогической системы Павла I по формированию готовности молодежи к военной службе было основание в Гатчине императорского сиротского дома с двумя отделениями: отделение для благородных детей (детей дворян и всех штаб- и обер-офицеров, «коих родители скончали дни служа отечеству», а также тех родителей, «коих отцы, хотя продолжают военную или гражданскую службу», но состояния скудного) и отделение для солдатских детей. Обучение в школах устанавливалось до 18 лет. «Воспитанники отделения бла-

городных детей назывались кадетами. Общее направление военно-патриотического образования в кадетских корпусах основывалось на «любви к Богу, на сыновней преданности Престолу, на бескорыстной любви к Отечеству, на душевном сознании долга семейного и общественного, военного и гражданского», – писал генерал Я. И. Ростовцев. Система формирования готовности к военной службе в кадетских корпусах повергалась постоянному совершенствованию. Они выпускали в течение почти двухсот лет многие тысячи физически и нравственно здоровых, прекрасно воспитанных и хорошо образованных военных и гражданских специалистов-патриотов на благо служению Отечеству.

Изучение исторических источников, их анализ и обобщение взглядов военных историков и педагогов (В. В. Абатурова, Ю. А. Алексеева, А. Д. Борщева, С. Ю. Тюшкевича и др.) дают основания полагать, что деятельность Александра I по военно-патриотическому воспитанию и формированию готовности к военной службе имела значительно меньшие масштабы, чем деятельность Петра I. Но для воспитания патриотизма и формирования готовности граждан к военной службе она имела особое значение. Она разрушила антипатриотичную, прусскую по содержанию военную систему Павла I. Кратко основные итоги реформы можно выразить следующими историческими событиями. В 1802 году была проведена реорганизация военного управления. Вместо Военной коллегии создано Военное министерство. В 1811 году введен новый Воинский устав о пехотной службе. Была усовершенствована система подготовки к военной службе, возрождались национальные традиции русской армии Петра I, П. А. Румянцева, А. В. Суворова, М. И. Кутузова.

Исследование исторической и педагогической литературы, раскрывающей деятельность государства по формированию готовности граждан России к военной службе в армии в первой половине XIX века, позволило выделить в этом процессе некоторые важные данные. Во-первых, международная обстановка в Европе была крайне напряженной из-за агрессивной внешней политики некоторых стран Европы, и, прежде всего, Франции. Во-вторых, в Европе с конца XVIII века шла череда непрерывных войн. Россия в силу своего геополитического положения не могла оставаться в стороне и неоднократно применяла армию для достижения своих стратегических национальных интересов. В-третьих, в 1809 году правящие круги Франции тайно приступили к подготовке войны против России. Зная об этих планах, правительство России было вынуждено принимать меры по подготовке к войне не только в области политики и экономики, но и военной составляющей. Прежде всего, были приняты меры по усовершенствованию устаревшей и не отвечающей требованиям массовой армии рекрутской системы. Одной из таких мер было создание в 1808 году рекрутских депо, которые можно считать прообразом современных учебных пунктов для подготовки призывников к военной службе в армии. В депо под руководством опытных наставников и осуществлялась подготовка рекрутов для пополнения армии. В связи с тем, что для качественной подготовки требовалась учебная литература, отвечающая требованиям современной войны, в 1809 году вышло учебное пособие «Школа рекрут или солдат», а в 1811 – «О ротном учении», в последующем они были объединены в Воинский устав о пехотной службе. Таким образом, во-первых, к началу войны 1812 года в подготовке граждан к военной службе были устранены последствия прусских преобразований Павла I, а меры, принятые в деле подготовки населения страны к достойному отпору нашествию захватчиков выразились в его патриотическом

подъеме и готовности любой ценой защищать свое Отечество. Во-вторых, Отечественная война 1812 года внесла много изменений в развитие всей системы формирования готовности к военной службе: создала предпосылки к пониманию того, что замена устаревшей рекрутской системы и переход к всеобщей воинской повинности невозможны в рамках устаревшей крепостной системы хозяйства; готовить к военной службе, обучать и воспитывать будущих защитников Отечества необходимо заблаговременно; патриотизм русских воинов, ополчения и партизан имеет стратегически важное значение для достижения победы в войне.

Изучение процессов формирования готовности к военной службе в армии в начале XIX века позволяет констатировать, что происходили они в обстановке войн с Османской империей и ее союзниками за политическое и экономическое преобладание в Причерноморье, зоне Черноморских проливов, на Балканах, Закавказье. В этот период первоначальная подготовка рекрут к военной службе осуществлялась в мирное время в резервных и запасных частях, которые создавались в каждом роде войск. Следует отметить, что, во-первых, для подготовки молодежи к военной службе стали использоваться «некоторые общегражданские учебные заведения…», во-вторых, «нехватка обученного резерва для регулярных войск вынудила царское правительство принять в январе 1855 г. решение о созыве государственного ополчения. Ополчение не рассматривалось как земское войско, а стало резервом для комплектования действующей армии…». В-третьих, война выявила возросшее значение морального фактора. Русские вооруженные силы, благодаря глубокому патриотизму, стойкости и мужеству солдат и матросов, офицеров, генералов и адмиралов имели неоспоримое преимущество перед противником».

Вместе с тем, Крымская война выявила существенные недостатки в готовности армии и государства к войне. Эта война наглядно продемонстрировала то, что Россия в своем развитии, практически во всех отношениях отстала от Запада на полвека. И, самое главное, наши солдаты были крепостными, почти полностью безграмотными, у них – свободные граждане. Во-вторых, у нас основная масса офицеров были просто патриотами и смелыми людьми, не имеющими профессионального военного образования и опыта войны, у них – практически все офицеры имели военное образование. И, наконец, именно все это дало импульс либеральным реформам Александра II и их важнейшей части – военной реформе, имеющей целью обретение военной организацией государства нового высшего качества. Именно эти задачи и была призвана решить военная реформа военного министра Д. А. Милютина.

Таким образом:

– в научно-исследовательском и историко-педагогическом плане в формировании готовности молодежи призывного возраста к военной службе в армии в XVIII – начале XX века детерминирующей была деятельность, связанная с подготовкой молодежи к служению Отечеству. Вопросы формирования готовности к военной службе в армии и воспитания молодежи в духе патриотизма занимали одно из ведущих мест в исследованиях ученых-педагогов;

– формирование готовности к военной службе и патриотическое воспитание рассматривались как составная часть воспитательного процесса подрастающего поколения;

– исторически сложилось так, что российский опыт формирования готовности молодежи к военной службе в армии подтвердил выводы о том, что с тех пор, когда общества объединились в государства, военно-патриотическое воспитание было важной частью подготовки граждан к защите и укреплению своего Отечества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алехин, И. А. Теория и практика воспитания военнослужащих [Текст]: учеб. пособие. – М., 2005. – 340 с.

2. Дирин, П. Н. Потешные полки Петра Великого [Текст] // Русский архив (СПб.) – 1882. – Кн. 3. – Вып. 5. – 452 с.

3. История русской армии от зарождения Руси до войны 1812 г. [Текст] / А. К. Баиов [и др.]. – СПб.: Полигон, 2003. – 265 с.

4. История русской армии от зарождения Руси до войны 1812 г. [Текст] / А. К. Баиов [и др.]. – СПб.: Полигон, 2003. – 265 с.

5. Керсновский, А. А. История русской армии. В 4-х томах. – Т. 2. (1814 -1881гг.). [Текст]: А. А Керсновский. – М.: Голос, 1993. – 336 с.

6. Микрюков, В. Ю. Формирование и развитие у учащихся личностных качеств и свойств гражданина и патриота [Текст] // Воспитание школьников. – 2006. – № 1. – С. 103-107.

7. Мышлаевский, А. З. Петр Великий. Военные законы и инструкции [Текст]. – Вып. IX. – СПб., 1894. – 560 с.

8. О долге и чести воинской в Российской армии [Текст]: собрание материалов, документов и статей / Сост. А. Глушко, А. Колесников; под ред. В. Н. Лобова. – М.: Воениздат, 1990. – 428 с.

9. Плейер, О. А. О нынешнем состоянии государственного управления в Московии в 1710 году. Лавры Полтавы [Текст]. – М., 2001. – 542 с.

10. Рабинович, М. Д. Формирование регулярной русской армии накануне Северной войны [Текст] // Вопросы военной истории. 18-й и первая половина 19-го века. – М., 1969. – 318 с.

ЮЖНЫЙ ИНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТА
г. КРАСНОДАР

УДК 378.1
ББК 74.48
Педагогика

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИИ «ПЛАНИРОВАНИЕ СОБСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Кандидат экономических наук К. В. Бельгисова
А. В. Шульга

Заложенный в Федеральных государственных образовательных стандартах компетентностный подход предопределяет особую – активную роль обучающегося в учебном процессе: он должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым принимать эффективные решения с учетом реалий современной жизни. При этом, если раньше учебные программы дисциплины определяли цели, содержание, объем и порядок изучения дисциплины, то в настоящее время необходимо определить перечень результатов образования, формируемых конкретной дисциплиной с указанием соответствующих компетенций, в том числе перечень заданий для самостоятельной работы обучающихся с учетом того, что самостоятельное выполнение заданий позволит окончательно сформировать ту или иную компетенцию.

В статье рассматривается понятие компетенции как способности выполнять какую-либо деятельность. Для примера рассматривается способность к планированию самостоятельной работы включающая в себя: оценку объема работ, оценку производительности труда и оценку времени выполнения работ. Развитие способности планирования приводит к правильной оценки времени, необходимого для выполнения самых разных видов интеллектуальных работ.

Ключевые слова
Обучающийся, стандарт, самостоятельная работа, компетенции, планирование

Проанализировав язык, на котором описывают компетенции в Федеральных государственных образовательных стандартах, можно отметить, что в раскрытии содержания компетенции используются, как минимум три языка:

1) язык ЗУН, которым результаты процесса обучения задаются понятия: знания, умения, навыки.

2) язык, которым результаты процесса обучения задаются через понятия: отношение, понимание, осознание.

3) язык, которым результаты процесса обучения задаются через понятия: способности, готовность, владеть (не в смысле владеть знанием, а в смысле владеть способностью).

Подход к моделированию компетенций, рассматриваемый в данной статье, основан на тезисе: дидактические осно-

вания, на которых строится обучение, реализующее концепцию ЗУН и дидактические снования на которых строится обучение, реализующее концепцию Компетенций, принципиально различны и могут быть выражены формулой:
Способность ≠ знания+умения+навыки

Читается эта формула следующим образом: способность не может быть разложена и представлена как сумма знаний, умений и навыков. Разворачиваемый в данной статье подход исходит из представления об обучении, как обучении, формирующем (и развивающем) способности.

Содержание понятия «способность»

Содержание понятия способности может быть выражено формулой:

Способность = F (усилие, f (знаний, умений, навыков)).

Читается формула следующим образом: способность приобретается с одной стороны, в результате специфического «усилия», с другой стороны, в результате определенного преобразования опыта приобретения определенных знаний, умений и навыков.

Выражение «функция, аргументом которой являются знания, умения, навыки» нужно понимать следующим образом: в ходе приобретения знаний, умений и навыков при определенных педагогических действиях могут быть сформированы способности, но, если соответствующие педагогические действия осуществлены не будут, сам факт приобретения умений, знаний и навыков не гарантирует формирования соответствующих способностей.

В то же время, следует отметить, что иногда, у человека может происходить спонтанное преобразование опыта приобретения умений, знаний и навыков в способность, т. е. иногда способности формируются за счет собственной активности обучаемого, даже в том случае, если педагог ничего для этого не делает.

Способность как функция от усилия. Пояснить значение усилия для формирования способностей можно примерами описания ситуаций, где усилие рассматривается как необходимое для появления способности, наряду с умениями, знаниями и навыками.

Пример (история) первый. Однажды известного каратиста, Брюса Ли корреспондент в интервью спросил: вы так хорошо умеете драться и знаете столько приемов, наверное, у вас никогда не бывает проблем с хулиганами на улицах? На что Брюс Ли ответил: что вы, я никогда не дерусь с хулиганами на улицах, я предпочитаю от них убегать. Корреспондент поинтересовался: как же так, почему? И на это Брюс Ли ответил: понимаете, хулиган на улице в принципе готов меня убить, а я нет, я вряд ли смогу убить человека, хотя знаю, как это сделать, и умею наносить соответствующие удары.

Пример (история) второй. Одна из компетенций юриста (ФГОС «Юриспруденция», бакалавр), предполагает формирование следующей способности: «Способен выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению» [1]. Представляется очевидным, что здесь речь не идет о знаниях, умениях и навыках, по той простой причине, что большинство людей, более менее хорошо представляют себе, что нужно делать в ситуации, когда у них вымогают взятку как в плане оценки ситуации, так и в плане действий по пресечению. Но, к сожалению, многие люди не способны в конкретной ситуации к действиям по пресечению коррупционных действий. Такая способность не может быть сформирована в ходе обычных занятий. Она может быть сформирована, например, в ходе участия в реальном проекте вида «Городская программа по борьбе с коррупцией для обучающихся юридического факультета вида: привлеки сотрудника полиции к ответственности за попытку получения взятки». В ходе такой программы сразу выяснится, что далеко не все способны выполнить действия, которые приведут к реаль-

ным уголовным последствиям для конкретного человека, особенно, если вуз расположен в относительно небольшом городе, где «все друг друга знают».

Все эти примеры (истории) иллюстрируют одну вещь: там, где речь идет о способностях, сам факт наличия соответствующих знаний, умений и навыков не гарантирует осуществления необходимого действия, если человек не приложит специфического усилия, которым и подтверждается способность это действие выполнить.

Таким образом, дидактическая концепция, базирующаяся на ЗУН, неявным образом предполагает, что знания, умения и навыки могут быть сформированы у всех, кто прошел обучение. И это предположение в принципе правильное.

В то же время, дидактическая концепция, базирующаяся на способностях, явным образом предполагает, что определенные способности могут быть сформированы не у всех в рамках одной и той же педагогической технологии. И связано это в первую очередь с тем, что не все обучающиеся будут прилагать требуемое для формирования способности усилие. Практически это получило выражение в том факте, что в тех сферах, где с самого начала господствовала дидактика способностей, «мастер» каких-то людей в ученики брал, а каких-то – нет, потому что отдавал себе отчет в том, что его метод обучения не позволяет работать с любым учеником и сформировать у него соответствующие способности.

За представлением о способности как функции усилия, стоит следующая модель: процесс приобретения способности связан с переводом сознания человека из состояния «не могу» в состояние «могу», который сопровождается изменением каких-то структур, которое само собой, без некоторого усилия сознания, не происходит. Переход из состояния «не могу» в «могу» на языке ФГОС передается термином «готов», т. е. соответствующие усилие было приложено.

*Способность как преобразование опыта приобретения знаний, умений и навыков. И*з спортивной практики известен следующий факт: спортсмен, который достиг успехов в каком-либо виде спорта, при переходе в другой вид спорта достигает в нем успехов значительно быстрее, чем люди, которые до этого никаким другим видом спорта не занимались. При этом строгой зависимости нет, утверждается следующее: высока вероятность того, что спортсмен, достигнувший успехов в одном виде спорта, быстрее обычных людей достигнет успехов в другом виде спорта. Словом «вероятность» подчеркивается, что дело подобным образом обстоит не всегда.

При этом с точки зрения подхода, основанного на понятиях «знания», «умения» и «навыки», очевидно, что «знания», т. е. тот набор понятий и схем, которые описывают действия в разных видах спорта – он разный, набор движений, т. е. умений, которые предстоит сформировать – он так же разный в разных видах спорта.

Поэтому переходить из спорта в спорт, вообще говоря, сложнее, чем освоить некоторый вид спорта «сначала», потому, что ранее приобретенные умения и знания «мешают» освоению новых движений. С точки зрения подхода, основанного на ЗУН, гораздо проще объяснить другой известный феномен: легче обучить человека который еще ничего не умеет, чем переучить того, кто уже научился «неправильно». Переучивать сложнее, но человек, который переходит из одного вида спорта в другой, попадает именно в ситуацию переучивания. Так что его успехи с точки зрения подхода, основанного на ЗУН, должны выглядеть парадоксом.

С точки зрения используемого подхода к понятию способности, никакого парадокса нет. Потому что спорт не только формирует конкретные умения, он может сформировать у человека саму способность к построению движений по схеме

или образцу, причем любых движений.

Однако это происходит только в том случае, если тренер организует спортсмену специальную рефлексию и поможет ему ответить на вопрос: за счет чего у него получаются новые движения (или получилось новое движение). Т. е. если спортсмен поймет не только тот факт, что некоторое движение у него получилось правильно, но и то, за счет чего это ему удалось. Обучение, центрированное на формировании умений, организует рефлексию только первого уровня, т.е. ответ на вопрос о том, правильно получилось или нет. Обучение, центрированное на формировании способностей, организует рефлексию второго уровня, т. е. ответ на вопрос: за счет чего наконец-то получилось правильно.

Особое внимание при этом уделяется тем ситуациям, когда «правильно» получилось сразу, потому что это как раз свидетельствует о том, что способность у человека появилась, но не осознанна. А именно осознание способности переводит способность из состояния «имею» в состояние «владею».

Резюмируя, отметим, что дидактика способностей предполагает, что все учебные ситуации организованы так, что:

1) для их выполнения нужно приложить усилие. Кроме всего прочего это означает: задания устроены таким образом, что их нельзя «списать», т. к. результат выполнения задания лишь отчасти выражается написанным. Значение имеет разница между тем, что было написано «вчера» и тем, что написано «сегодня». Отсутствие различий свидетельствует о том, что усилия приложено не было;

2) механизмом обучения является осознание или понимание обучающимся своего способа действия, потому что в результате осознания способ действия улучшается;

3) Результатом обучения является на сам по себе способ действия, а его улучшение. Кроме всего прочего это означает, что результат обучения невозможно имитировать, как это делают обучающиеся, когда пересказывают выученный, но не понятый текст или воспроизводят известное им решение задачи. Это объясняется очень просто: улучшение невозможно подделать, потому, что для того, чтобы сделать нечто лучше, необходимо приобрести соответствующий уровень способности.

Отношение между способностями и компетенциями. Компетенция – это описание способности на языке практической ценности работника предприятия. Способность – это отношение между человеком и некоторой деятельностью, к которой он способен.

В этом смысле, любая компетенция может быть описана на двух языках:

1) на языке «продукта учебной деятельности», т. е. на языке способностей, и в частности, именно на этом языке многие компетенции описываются в образовательных стандартах;

2) на языке практической ценности работника, т. е. на языке работодателя.

Пример, «Планирование собственной деятельности» в терминах способностей определяется в данной работе так: способность разработать план выполнения какого-либо задания и точно исполнить этот план. (Предполагается, что планом может называться только то, что впоследствии будет точно исполнено). Способность к планированию собственной деятельности на языке работодателя определяется в данной работе так: если работник обладает такой компетенцией, то, при постановке перед ним задания, он может: а) точно указать срок его исполнения и обосновать этот срок, б) выполнить задание именно в тот срок, который он указал.

Компетенция «Планирование собственной деятельности» была выбрана для построения модели реализации компетенционного подхода в образовательной деятельности из трех соображений.

Во-первых, эта компетенция в том или ином виде присутствует практически во

всех ФГОС, т. е. может выступить прототипом для реализации компетенционного подхода по компетенциям довольно большой группе направлений.

Во-вторых, эта компетенция имеет прямое отношение к такому общему элементу всех ФГОС как требование «обоснования времени, отводимого на самостоятельную работу обучающихся» по той причине, что именно реалистичный план собственной самостоятельной работы указывает на время, которое должно быть отведено на ее выполнение преподавателем. Более того, в ходе развития этой компетенции быстро выяснится, что очень часто время, отводимое на самостоятельную работу обучающихся, в действительности, ничем не обосновано.

В-третьих, на примере этой компетенции легко показать непредметный характер компетенций. Другими словами, легко показать, как эта же самая компетенция может быть сформирована в ходе преподавания самых разных дисциплин. В частности, в данной статье будет показано, как эта компетенция может быть сформирована на таких дисциплинах как математика, философия и факультативной дисциплине «Средства организации знаний».

Для примера рассмотрим ФГОС «Государственное и муниципальное управление» (квалификация бакалавр) [2]. С компетенцией «Планирование собственной деятельности» связано несколько компетенций, предусмотренных стандартом для этого направления. Та часть определения компетенции из стандарта, через которую устанавливается связь с рассматриваемой компетенцией, подчеркнута и выделена курсивом:

ОК 13: «*Способен* к личному и профессионального самосовершенствованию, саморазвитию, саморегулированию, самоорганизации, самоконтролю, к расширению границ своих профессионально-практических познаний; умеет использовать методы и средства познания, различные формы и методы обучения и самоконтроля, новые образовательные технологии, для своего интеллектуального развития и повышения культурного уровня».

ОК 16: «Владеет навыками самостоятельной, творческой работы; *умеет организовать свой труд*; способен порождать новые идеи, находить подходы к их реализации».

ПК 7: «*Умеет оценивать соотношение планируемого результата и затрачиваемых ресурсов*».

ПК 12: «*Умеет определять параметры качества управленческих решений и осуществления административных процессов, выявлять отклонения и принимать корректирующие меры*».

ПК 49: «*Владеет методами самоорганизации рабочего времени*, рационального применения ресурсов»

Связи между компетенциями из стандарта и компетенцией «Планирование собственной деятельности» устанавливаются следующим образом:

ОК 13: Способность к самоорганизации – это, в том числе, способность планировать свою собственную деятельность и точно исполнять свои планы.

ОК 16: Умение организовать свой труд – в том числе предполагает умение планировать свою работу и точно исполнять свои планы.

ПК 7: Умение оценивать соотношение планируемого результата и затрачиваемых ресурсов – базируется на способности планировать свою деятельность и исполнять планы.

ПК 12: Умение определять параметры качества административных процессов, выявлять отклонения и принимать корректирующие меры – одним из важнейших видов административных процессов является процесс планирования и исполнения плана, качество которого определяется точностью выполнения плана при реализации.

ПК 49: Владеет методами самоорганизации рабочего времени – планирование своего рабочего времени является одним из методов его самоорганизации, при этом

для планирования рабочего времени в целом необходимо уметь точно планировать время выполнения отдельных задач, что обеспечивается способностью к планированию собственной деятельности по выполнению некоторой задачи.

Отметим, что эта часть работы, в которой разработчик компетенций определенным образом «понимает» содержание компетенции, кратко определенной в стандарте, есть с одной стороны, предмет творчества преподавателей конкретного образовательного учреждения, а, с другой стороны, предмет обсуждений с работодателями, если они признают какую-либо компетенцию важной для дальнейшей успешной работы выпускника.

Структура компетенции «Планирование собственной деятельности» (далее – ПСД):

1. Специфическое усилие, которое должен приложить обучающийся для появления у него компетенции ПСД, связано с необходимостью точно выполнить план. Без этого усилия планирование бессмысленно, потому что планы так и останутся «на бумаге».

2. Основная проблема «рефлексии» в компетенции ПСД – это проблема оценки объема работ и собственной производительности труда для их соотнесения. Если при оценке объема работ или собственной производительности труда была допущена слишком большая ошибка, то никакими усилиями план выполнить не возможно, потому что он не правильно разработан. И это основной механизм развития этой компетенции – осознание причин разрыва между фактическим объемом работ и фактической производительностью труда, который привел к невыполнимости плана.

3. Деятельность по планированию, к которой у обучающегося создается отношение «способен» устроена следующим образом:

1 этап: перевод задачи в технологический вид:

– выделение видов и последовательности выполнения работ, в ходе которых поставленная задача будет полностью выполнена;

– введение единицы измерения объема работ (отдельно для каждого вида работы);

– прогнозная оценка производительности труда (объема работы, выполняемого за единицу времени) по каждому виду работ;

2-й этап: планирование:

– оценка объема работы (по каждому виду работ);

– прогнозная оценка времени выполнения работы;

– назначение даты и временного интервала для выполнения работы;

3-й этап: выполнение плана:

– измерение фактического времени выполнения работы;

– измерение фактического объема работ;

– расчет фактической производительности труда;

4-й этап: коррекция этапа предпланировния:

– коррекция представления о составе работ;

– коррекция единицы измерения объема работы;

– коррекция оценки производительности труда.

Необходимо отметить, что знание о структуре компетенции имеется у преподавателя. Обучающимся она в виде «знания» не передается. Т. е. текст вида «мы с вами будем формировать компетенцию, которая устроена так-то» обучающимся не произносится, потому что это есть то, что обучающиеся, «набивая шишки», в процессе приобретения компетенции, должны, в конце концов, осознать.

Приведем пример формирования компетенции на примере различных дисциплин. Постановка задачи в условиях формирования компетенций имеет некоторую специфику, поэтому ниже приводятся развернутые вводные, читая которые можно эту специфику увидеть, но специально эта

тема здесь раскрываться не будет.

Пример: задание по дисциплине «Философия». Преподаватель может сделать следующую вводную, например, о творчестве философа Канта: «Кант размышлял в период, когда началось формирование первых наук в современном смысле этого слова. И он решал следующую интеллектуальную проблему: где границы познания, что ученый может познать, а что нет. В одной из глав своей работы – «Критика чистого разума» – посвященной решению этой проблемы в главе «О категориях чистого разума» он фактически перечислил все возможные формы научных знаний. Приведем один пример. Кант вводит такие категории чистого разума как «субстанция и атрибуты». Какая за этим стоит распространенная форма научного знания? Знания о свойствах, какого либо предмета. Это одна из самых распространенных форм научного знания – довольно часто мы, для того, чтобы описать некоторый предмет, приводим знания о его свойствах. Исследовать свойства предмета – типичная научная задача.

Преподаватель выдает задание: «на основе текста главы «О категориях чистого разума», выделить все формы научных знаний, которые выделены Кантом и для трех из них, произвольно выбранных, привести иллюстрирующие их примеры конкретных знаний, сделанных по этим формам. Результат выполнения задания – устный доклад на тему «Формы научных знаний по Канту и примеры». Но, прежде, чем вы пойдете выполнять задание, каждый из вас должен написать план своей работы дома по выполнению этого задания и постараться его выполнить. Планы нужно написать в двух экземплярах: один оставить себе и в соответствии с ним выполнить работу, другой сдать преподавателю».

Пример задания по дисциплине «Математика». Преподаватель может дать следующую вводную: «Сегодня наша тема «Решение системы линейных уравнений». Сначала преподаватель рассказывает и объясняет, что такое линейное уравнение, затем демонстрирует алгоритм их решения с помощью приведения к правильной матрице, после чего обучающиеся учатся его решать. Выдавая задание решения конкретных упражнений, преподаватель отмечает, что в конце урока обучающиеся должны составить план своей работы дома по выполнению этого задания.

Уровни компетенции.

1-й Уровень. Что сделают обучающиеся первого курса, когда получат задание написать план своей домашней работы?

Скорее всего, они напишут следующие «планы»:

Философия:

1) Прочитать главу из работы Канта.

2) Подготовить устный доклад.

3) План доклада: (1) О Канте, (2) Формы знаний, (3) Примеры знаний определенной формы.

Математика:

1) Решить дома номера № 1,2,3

2) Решить 5 уравнений из номера № 1, 10 уравнений из номера № 2, 5 уравнений из номера № 3.

Типичное действие планирования на 1 уровне компетенции ПСД имеет следующие признаки:

1) это планирование в одно действие, когда формулировка задания автоматически переводится в вид работы,

2) за единицу работы принимается все задание целиком,

3) длительность работы либо не определяется вообще, либо определяется очень обобщенно: на определенный день недели составляется список дел, которые вроде бы как удастся за один день сделать.

4) вопрос о производительности труда вообще упускается из вида.

Этот уровень компетенции встречается, в том числе и у действующих работников. Типичный пример такого планирования – это когда на действия формальным образом выделяется время в рабочем графике, например, «провести совещание

с 10 до 11 часов». Вопрос, почему нужен именно час, а не полчаса или не полтора – не поднимается. Более того, когда фиксируется результат совещания, вопрос о том, а нужно было об это совещаться целый час, чтобы прийти к такому результату, также не поднимается.

Некоторые обучающиеся путают план работы и план изложения результатов работы. Это связано со школьным употреблением слова «план» в смысле «порядок изложения», когда пишется «план реферата», «план доклада», «план сочинения». Компетенция ПСД требует понимать план как «порядок выполнения задания», одним из видов действий при этом может быть «написание плана изложения».

Прежде, чем отпускать обучающихся с этими неполными планами, необходимо пояснить, что план предполагает не только указание на вид работы, но и на ее длительность, а также дату и время, когда она будет выполнена. Оценивать нужно планы, в которых указано:

1) работа, равная всему заданию, например, «прочитать главу Канта»;

2) предполагаемое время выполнения, например, 2 часа;

3) планируемая дата и время выполнения, например 17.02.14 (вторник) с 15 до 17 часов.

Ожидаемый результат: никто не сможет выполнить работу за то время, которое запланировал. Здесь необходимо учитывать один момент. Обучающиеся, имеющие способности к этой компетенции в принципе, могут «угадать» время выполнения задания в том случае, если его объем будет таков, что его можно сделать за один раз. Поэтому, имеет смысл дать такое по объему задание, которое нереально выполнить за разумный срок, который обучающийся может отвести на подготовку к следующему занятию.

Обязательным является требования по измерению времени, которое было затрачено на выполнение задания.

2-й и 3-й Уровень. Переход на второй уровень возможен только для тех обучающихся, кто дома попытался выполнить задание, засек время его выполнения и осознал тот факт, что за то время, которое он запланировал, он выполнить задание не в состоянии.

Это принципиальный момент, потому что в отличие от содержания задания, которое можно «списать», компетенцию «списать» невозможно, можно либо приложить усилие, чтобы получить шанс перейти на следующий уровень, либо остаться на том же самом уровне без всяких шансов.

Поэтому все дальнейшее развитие компетенции касается только тех обучающихся, кто приложил дома усилие, проделал некоторую работу и засек время ее фактического выполнения.

Для перехода на второй уровень развития компетенции перед обучающимися ставится следующая задача: «Попробуйте письменно ответить на вопрос, сколько времени вам нужно, чтобы закончить выполнение задания? Для этого, попробуйте сначала ответить на другой вопрос: почему вы ошиблись, когда прошлый раз решали задачу планирования и не уложились в тот срок, в который предполагали выполнить работу?». Т. е. перед обучающимися ставится задача: проанализировать причины, из-за которых допущена ошибка в планировании, и учесть результаты анализа при планировании времени выполнения оставшейся части задания. Что сделают обучающиеся, когда попробуют провести анализ причин своей ошибки? Простейшее осознание будет выглядеть следующим образом:

1) работы оказалось больше, чем я думал.

2) работы оказалось много.

3) задание оказалось очень большим (объемным).

Слова «много» и «больше» означают, что обучающийся подошел к пониманию того, что работу можно и нужно измерять.

Если в текстах анализа встречаются эти

слова, то, нужно предложить обучающимся оценить объем работы, который они проделали и который остался. В этом случае, зная, сколько времени они затратили на ту часть работы, которую выполнили, они могут «прикинуть» время, требуемое на ту часть работы, которая осталась.

Эта задача заставит обучающихся понять, что нужно ввести какие-то единицы для измерения объема работы, выразить в этих единицах объем выполненной и объем оставшейся работы и, зная отношения между ними, рассчитать время, которое потребуется на выполнение оставшегося объема работы. Что еще, скорее всего, сделают обучающиеся, когда попробуют провести анализ причин своей ошибки?

Они могут осознать, что выполнение каждого задания требует последовательной смены нескольких видов работ. Это осознание может получить свое выражение в следующих текстах:

1) я не учитывал, что мне придется не только читать Канта, но еще и конспектировать, это сильно замедляет работу;

2) нам дали разные задания. В первом номере 20 упражнений и нужно решить систему из двух линейных уравнений, в другом номере 15 упражнений и нужно решить систему из трех уравнений, а в третьем номере 5 заданий, но нужно решить систему из четырех линейных уравнений, т. е. задания отличаются по сложности.

Таким образом, обучающиеся осознают не только тот факт, что нужно ввести какие-то единицы для измерения объема работы. Они осознают так же тот факт, что нужно отдельно вводить единицы и измерять объем для каждого вида работ.

Дальше сценарии развития компетенции могут несколько отличаться в зависимости от типа работы, обусловленного характером преподаваемой дисциплины, и способом постановки заданий.

Обучающийся, работающий с текстом Канта, у которого задание – подготовить доклад, может понять, что он еще не приступал к подготовке доклада, что он пока проделал только два вида работы: чтение и конспектирование, а, следовательно, он не может еще оценить время, которое потребуется ему на подготовку доклада.

Обучающийся, выполняющий задания по математике, может столкнуться с ситуацией, что он выполнил задание, где были более простые задачи (система из двух уравнений), а остались задачи более сложные и что он не может использовать данные о времени, затраченном на более простое задание, для прогнозирования времени выполнения более сложного задания. Точнее, он может только гипотетически оценить время выполнения.

В чем разница в этих сценариях с точки зрения процесса развития компетенции?

На втором уровне компетенции обучающийся должен осознать три вещи:

1) для того, чтобы составить реалистичный план, необходимо выделить все виды работ, которые придется выполнить для выполнения задания;

2) необходимо ввести единицы объема для каждого вида работ и выразить объем работ в этих единицах;

3) до тех пор, пока по каждому виду работ не будет измерена производительность труда, сказать, сколько потребуется времени на ее выполнения невозможно.

Т. е. обучающийся, достигший второго уровня компетенции при получении задания и предложения запланировать время его выполнения должен ответить: «мне нужно замерить свою производительность труда по разным видам работ, и тогда я смогу составить реалистичный план выполнения задания».

И именно с этим заданием обучающиеся уходят с занятия: измерить дома производительность своего труда по разным видам работ, которые требуются для выполнения задания.

Однако, обучающиеся, которым досталось задание по Канту могут осознать еще две вещи:

1) время выполнения работы зависит

от объема исходного материала, который известен в случае Канта – это количество страниц главы.

2) время выполнения работы зависит от объема конечного результата. Этот объем неизвестен для задания по философии, т. к. объем доклада по формам знаний, выделенных Кантом, зависит, в том числе, от количества форм знаний, которые Кант выделил. А так же зависит от количества примеров, которые будут подготовлены на каждую форму знания, а так же зависит от предполагаемого времени, за которое нужно сделать доклад. И, для определения объема требуется принять решение о достаточном объеме конечного результата.

Причем, если объем исходного материала, как правило, известен, либо может быть оценен очень быстро, то объем результата «измерен» быть не может, потому что каждый раз, принимается решение о достаточности результата.

И вот эта способность – принимать решение о достаточности объема исходного материала и о достаточности результата задает самостоятельный уровень компетенции ПСД, который может быть сформирован на материале дисциплины «Философия», но его сложнее сформировать на материале дисциплины «Математика». Сложнее – не значит невозможно. Просто нужно не задавать домой строго определенное количество номеров, а поставить задачу перед обучающимися подругому: «Вам нужно «набить руку» на решении системы линейных уравнений, так чтобы вы смогли решать их достаточно быстро и безошибочно. Поэтому каждый определите для себя сами: сколько уравнений вам нужно решить, чтобы довести навык их решения до достаточной степени автоматизма. После чего составьте план выполнения домашнего задания».

Со второго задания обучающиеся уходят с пониманием того, что им нужно дома замерить свою производительность труда по отдельным видам работ, после чего они смогут запланировать время, необходимое для их выполнения.

Лучше, если задание на дом будет двойным: а) замерить свою производительность труда, б) на основании замера рассчитать время, которое необходимо для выполнения работ, в) выполнить работы и убедиться, что планирование прошло успешно.

Для выполняющих задание по «Философии», в котором нельзя замерить производительность труда конечных работ пока не будут сделаны предыдущие, можно предложить замерить скорость чтения и конспектирования, оценить производительность труда в чтении и конспектировании, запланировать на эти две работы время, выполнить их и убедиться, что точно запланировать удалось.

Выполняющие математику оценивают время решения одной или двух систем уравнений 3-го и 4-го ранга и на этой основе делают вывод о времени, требуемом для решения пятнадцати 3-х ранговых и пяти 4-х ранговых систем.

Ожидаемый результат: обучающиеся получили опыт успеха в овладении собственным временем, когда они смогли до начала работы точно оценить время выполнения будущей работы.

Кроме того, у каждого из них появился «фонд знаний о собственной производительности труда» они знают:

– с какой скоростью они читают и конспектируют тексты Канта;

– с какой скоростью они решают различные системы линейных уравнений.

Побочный результат: преподаватель получил совершенно точное обоснование времени, которое он отводит обучаемым на самостоятельную работу по заданиям определенного вида. Более того, он может с полной ответственностью написать не четкое значение, а интервал, т.к. осознает тот факт, что разные обучающиеся обладают разной производительностью труда.

Результат на будущее: некоторые обучающиеся придут с пониманием того, что

объем работы зависит от того, какое решение о достаточном результате будет принято. Но, им нужно сказать, что для бакалавриата предусмотрено только два уровня компетенции. А третий и четвертый уровень предусмотрены только для программ магистратуры.

Третий уровень как уже было сказано – это уровень, на котором формируется способность принимать решение о достаточном объеме работ. И, в этом смысле, задания для бакалавриата могут формулироваться так, что это решение уже будет принято преподавателем. Ну, например, можно объявить, что хотя доклад по «Философии» устный, его нужно напечатать и объем должен быть 2 страницы.

Но, чтобы создать мотивацию на обучение в магистратуре, имеет смысл хотя бы в одном предмете не принимать решение об объеме, чтобы обучающиеся остались в проблемной ситуации и осознали тот факт, что первыми двумя уровнями развитие компетенции не исчерпывается.

Основная проблема осознания на 3-м уровне – осознание того, что объем работы – это не данность, а результат решения, в основание которого положено, например, определенное представление о качестве или об эффективности. И это осознание имеет важное практическое следствие – понимание того, что, люди, работающие на одних и тех же должностях при решении одних и тех же задач в разных организациях выполняют разный объем работы, который определяется, например, теми представлениями об эффективности и качестве, которые распространены в данной организации. И именно поэтому они совершенно по-разному планируют свою работу.

Обратим внимание на то, что на первых двух уровнях производительность труда воспринимается как нечто «естественное». Задача четвертого уровня – осознание обучающимся того факта, что производительность труда в свою очередь зависит от ряда вещей и может быть улучшена. Т.е. одна из линий развития способности к планированию собственной деятельности состоит в том, чтобы осознать тот факт, что один и тот же план может быть исполнен разными способами, которые влияют на время исполнения плана, увеличивая или уменьшая его.

Другая линия развития способности к планированию собственной деятельности состоит в осознании того факта, что кроме видов работ существует еще и категория сложности работ. Например, обучающиеся, изучающие «Философию» могут легко это понять, если возьмут текст Платона, Канта и Гегеля. Они очень быстро обнаружат, что за то время, когда можно прочитать 10 страниц Платона, они с трудом прочитают 5 страниц Канта и, возможно, только 2 страницы Гегеля. А это означает, что их знание о собственной производительности труда, выраженной в количестве страниц текста, который они могут прочитать и понять за единицу времени, никуда не годится, т.к. это знание распространяется только на тексты одинаковой сложности. Более того, если обучающийся всерьез займется творчеством Канта, он довольно быстро обнаружит, что тексты Канта стали «проще», и читаются легче и быстрее чем раньше.

Основная проблема осознания на 4-м уровне – осознание того, что знания о своей «естественной» производительности труда, вообще говоря, бесполезны. Т. е. то чувство «владения» своим временем, которое появилось у обучающегося, когда он смог точно рассчитать время выполнения задания и выполнить план, на этом уровне проблематизируется, т. к. обучающийся попадает в ситуацию, когда он начинает понимать, что вынужден это знание строить каждый раз при столкновении с новой задачей. Т. е. «личных производительностей труда» у обучающегося будет ровно столько, сколько разных видов задач будет перед ним поставлено, более того, даже если поставлена одна и та же задача, но на другом материале, ему по-

требуется снова построить знание о своей производительности труда в отношении этого нового материала. В каком-то смысле, так оно и есть. И главное, что приобретет обучающийся на втором уровне компетенции – это способность это знание быстро получать. Но, содержание четвертого уровня компетенции состоит в том, чтобы обучающийся научился другому способу получения этого знания. А именно: чтобы ему не приходилось для получения знания о производительности труда каждый раз ее измерять, а, чтобы он, зная свою прошлую производительность труда, мог рассчитать на этой основе свою будущую производительность. Ну, например, зная, с какой скоростью он читает Канта, он мог рассчитать скорость, с которой он будет читать Платона.

И, освоение этого уровня, опять же изменить способность обучающегося к планированию собственной деятельности. Он уже не будет действовать «как первокурсник» – проводя измерения своей скорости выполнения единиц работы. Он будет соотносить сложность работы, которую он уже знает, со сложностью работу, которую ему еще только предстоит попробовать выполнить.

Подводя итог, необходимо отметить, что приведенное выше представление о 4-х уровнях компетенции ПСД в действительности условно.

Главный тезис состоит в следующем: число уровней компетенции в действительности бесконечно, и в каждом конкретном случае определяется уровнем развития способности развивать компетенции у преподавателя. Это опять же хорошо известно в спорте: уровень компетенции спортсмена зависит от его тренера.

Это, между прочим, означает, при последовательном развитии компетенционного подхода неизбежно появится необходимость во введении специальной квалификационной сетки для преподавателей аналогичной той, которая принята в спорте, когда квалификация тренера определяется количеством мастеров спорта (и чемпионов), которых он подготовил.

Изложенный подход к понятию компетенции и процессу ее формирования имеет важные последствия для системы образования.

Дело в том, что кризис современного образования вызван ни чем иным, как распространением в нем дидактики ЗУН.

Когда создавалась современная система образования, в том числе в СССР основная «гуманитарная» проблема состояла в том, что строительство заводов опережало «производство» людей, которые могли на них работать. Поэтому в массовом порядке было налажено производство людей, которые «примерно представляют себе, что нужно делать».

Сегодня ситуация радикально изменилась. На всех предприятиях достаточно опытных работников, а фонд «вакансий» составляет 10-20 % от штата предприятия. Кроме того, существует рынок труда, на котором можно найти специалиста с опытом работы.

Совершенно очевидно, что человек, который сегодня после школы не пойдет никуда учиться, а сразу пойдет работать, через 4-5 лет, которые требуются для обучения в ВУЗе получит огромные конкурентные преимущества перед человеком, который добросовестно будет учиться все эти пять лет, а не прогуливать занятия, параллельно работая. По той простой причине, что ни в каком ВУЗе невозможно сформировать тот уровень знаний, умений и навыков, который сформируется у человека в ходе реальной деятельности за эти четыре-пять лет. Более того, человек, который учится в ВУЗе, в целом, получит устаревшие знания, а у работающего будут самые «свежие» знания.

Это означает, что попытка многих образовательных учреждений, свести требования ФГОС в части компетенций к «старой и любимой» системе ЗУН – это в каком-то смысле «самоубийство» системы.

Совершенно другая ситуация с подхо-

дом к компетенциям как к способностям. Здесь есть два радикальных тезиса:

1) в ходе регулярной деятельности способности вообще не развиваются (ну если только случайно). В ней приобретаются знания и оттачиваются навыки. Но, как было показано выше, способность не сводится к знаниям и умениям.

2) именно система образования имеет шанс стать тем местом, где у современного человека есть возможность развития своих способностей.

В мире, где 90% профессий, которые будут востребованы через 10 лет, еще не существуют, система образования, основанная на ЗУН не нужна.

А вот способности очень нужны. Потому что, если человек приобрел способность к построению движений, какие бы виды движений ему не встретились в жизни для освоения, за счет этой способности, он им научится. Если человек приобрел способность к планированию как таковую, он всегда быстро научится планировать какую-то конкретную деятельность. Если человек приобрел способность к математическим языкам, (а не знания и умения решать задачи из определенной области математики), он легко научится тому языку математики, которого еще не существует. В каком-то смысле, если взять ту же математику, которая кажется «вечной» дисциплиной, отказаться от которой кажется совершенно невозможно, ее предметная часть может остаться той же самой.

Но вопрос: какого рода способности формируются на той или иной математике, которые правильно называются «математическими» и употребляются во множественном числе, должен стать главным вопросом преподавателя математики.

И, очевидно, что это – совершенно другой вопрос, чем вопрос о том, какие знания и умения формировать.

В случае перехода к компетенционному подходу, разделение обучающихся на «способных» и «не способных» к математике уже не является достаточным уровнем различения. Преподаватель математики должен ответить на вопрос: сколько и каких математических способностей бывает. И, только после этого он имеет право преподавать по ФГОС (с точки зрения излагаемой модели, конечно).

И это касается всех дисциплин так называемого естественно-научного цикла. По той простой причине, что если мы не знаем, какая физика, химия, биология и т.д. будет востребована лет через 20, то самое лучшее что мы можем сделать для обучающегося – это формировать у него способности к химии, физике и биологии и именно это заявить целью образовательной деятельности. Чтобы потом, через 20 лет, не зависимо от того, какая предметная сфера в химии, физике или биологии появилась, он освоил ее благодаря способностям быстрее остальных.

Основная «метаспособность» будущего – это способность постоянно переучиваться. Ни что так не мешает переучиванию, как старые знания и навыки, и ни что ему так не помогает, как способности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»). Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 № 464 (ред. от 31.05.2011).

2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация (степень) «бакалавр»). Приказ Минобрнауки РФ от 17.01.2011 № 41 (ред. от 31.05.2011).

ЮЖНЫЙ ИНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТА
г. КРАСНОДАР

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика высшей школы

ОБУЧЕНИЕ ПРАВИЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА В ПЕРИОД ТРАНСФОРМАЦИИ ЧТЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Кандидат педагогических наук Е. А. Волкова

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что социокультурная среда вуза, как одно из самых эффективных средств социализации и инкультурации студенческой молодежи, на современном этапе отличается наблюдаемыми трансформациями и потребностью в прогрессивных изменениях учебного, научного, общекультурного читательского развития.

Ключевые слова
Правильное чтение, учебное чтение, научное чтение, трансформация, социокультурная среда вуза, социализация, студенческая молодежь

Трансформацию чтения студенческой молодежи нельзя охарактеризовать однозначно, только как прогрессивную эволюцию к более высоким его качественным уровням. С одной стороны, нарастает процесс развития личности студента как целостного субъекта познания, деятельности и общения, опосредованный инновационными изменениями функций высшего образования. С другой стороны, в этом процессе все более проявляется несовместимость личностно-поведенческих характеристик студента – читателя и характеристики миссии высшей школы.

Опосредованная целым рядом факторов трансформация чтения студенчества проявляется в трансформациях процессов учебной и научной работы, общекультурного развития личности. Данные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены. При этом следует учитывать, что общекультурное развитие начинается в довузовский период и продолжается всю жизнь человека. Но в студенческие годы, годы активной социализации общекультурные читательские потребности, как правило, радикально меняются, расширяются. Соответственно меняется и характер чтения, тип читательских предпочтений, установок, потребностей.

Активный этап социализации студента связан с вузом, погружением в социокультурную среду вуза, являющегося институтом социализации в самом широком смысле. Социокультурная среда вуза интерпретируется в педагогике, психологии, социологии как особым образом организованная система отношений внутри вуз, которая оказывает влияние на внешний мир: социальную, экономическую, политическую, культурную жизнь общества. Социокультурная среда вуза – сложная структура социальных, духовных, матери-

альных условий развития деятельности личности, ее активности в самоидентификации и саморазвитии.

Составляющей социокультурной среды вуза является информационная среда, состояние которой считается показателем качественного уровня в инновационности учебного учреждения. Наука пришла к убеждению, что освоение лавины информационных потоков зависит от включения именно образования в единый информационный процесс. Так, С. С. Шевелева рассматривает компьютерные обучающие системы в качестве посредников становления открытых способов познавательной деятельности. Она предполагает необходимость соблюдения ряда условий при реализации инновационных стратегий компьютеризированного образования, невыполнение которых приведет к утрате всех преимуществ информатизации: компьютерные программы должны стать средством моделирования многообразных видов и форм мышления, инициировать не только формально-логические операции, но и образно-ассоциативное мышление, обращение к эмоционально значимым смыслам, к личностным ценностям [6. С. 48]. Таким образом, в социокультурной среде вуза идет сложный процесс целенаправленной передачи информации, осмысленного поиска информации, переработки ее в собственное знание и использование во всех типах деятельности с учетом субъектности студента, его творческого потенциала. На основе базовых принципов единства информации и образования строится информационная составляющая социокультурной среды вуза, выделяются направления ее развития.

О. Г. Старикова к этим направлениям относит:

– аккумуляцию информационных ресурсов. Совокупность и накопление документированных и недокументированных потоков, должны обеспечивать качество учебной и научной работы студентов;

– информационное обеспечение субъектов образовательного процесса.

Внедрение постепенно обновляющихся техник и технологий в образовательную среду осуществляется через систему широкого доступа каждого субъекта к базам данных, информационно-методическим фондам, сетевым источникам (соответствующим по содержанию полному перечню учебных дисциплин), наглядным пособиям, мультимедийным аудио- и видеоматериалам. Автор предлагает создавать техническую основу информационной образовательной среды: парк серверов, рабочих станций персональных компьютеров, локальных вычислительных сетей. Важнейшим компонентом информационно-образовательной среды является библиотека, располагающая электронными образовательными ресурсами, с доступом в Интернет [5. С. 119-127].

Информационная среда вуза – яркий показатель трансформации способа чтения в современном обществе – переход к чтению с экрана как оппозиция традиционному чтению с бумажного носителя. Остается дискуссионным вопрос о творчестве в экранном чтении. Творчество характерно для всех типов студенческого чтения как стратегия читательского развития в социокультурной среде вуза. Оно должно способствовать трансформации многих привычных, но устаревших технологий чтения, прежде всего, учебного чтения: чтения в помощь освоению учебных дисциплин.

Учебное чтение и его трансформация, изучены меньше других типов чтения студенчества. Требует осмысления трансформация обращения к учебному тексту, его восприятие современным студентом, критический анализ. Исследуя чтение студенческой молодежи, мы пришли к ряду выводов. Безусловно, учебное чтение по определению занимает ведущее место в типах студенческого чтения. Однако нельзя дать однозначной положительной оценки его качества. Оно преобладает в мотивах, но интересы его восприятия перестрои-

лись в сторону прагматических настроений молодежи. С каждым годом возрастает интерес к профессиональной информации, получаемой с наименьшими затратами времени и не требующей глубокого критического осмысления. Направленность на перспективы востребованности в будущей профессиональной деятельности необходима, но она должна сочетаться с качеством профессионализации, т. е. развитием творческого мышления.

Работа с текстом, используемым для освоения учебной дисциплины, подчинена приемам мыслительной деятельности. Эффективность работы с текстом требует многих мыслительных операций и действий: абстрагирования, сравнения, обобщения, выделения главного, оперирования не словами, а понятиями. В. Ю. Родина считает, что приемы мыслительной деятельности (или общеучебные приемы) необходимо отрабатывать на самих учебных текстах. Описывая опыт развития у студентов качественных учебных умений средствами чтения, она предлагает следующие критерии оценок качества:

– уровень сформированности приема выделения главного;

– уяснение содержания текста через полноту выделенного тематического состава;

– обобщение, умение устанавливать отношения между основными темами текста и основными понятиями;

– умение определить полноту отражения основной проблемы текста;

– умение находить родовое понятие и видовое отличие на базе сравнения, обобщения, деления, классификации понятий;

– сознательное использование приемов работы с осмыслением понятий («главное», «существенное», «единичное», «общее» и т.п.);

– умение конспектировать для решения задач и избирательного поиска нужной информации [4. С. 108-119].

Поиски путей приобщения студентов к творческому чтению привели к использованию художественной литературы в преподавании разных дисциплин. Проблема влияния художественной литературы на всестороннее развитие личности, особенно молодежи, достаточно глубоко исследована многими науками: педагогикой, книговедением, психологией, библиотековедением, библиографоведением. Преподаватели вузов используют специфические возможности художественного текста, его иллюстративную функцию в целях включения в процесс преподавания психических процессов переживания, сопереживания. Мы разделяем убеждение Ю. Л. Верховой о том, что художественная литература облегчает в учебном процессе восприятие трудноусваиваемой информации, обеспечивает личностное включение студента в процесс обучения [1. С. 71-74]. Кроме того, чтение художественной литературы, независимо от мотива, расширяет способы творческого мышления, характеризует потенциал личности, не только художественный, аксеологический, но и гносеологический, связанный с объемом и качеством информации, а также коммуникативный. Иными словами, использование художественного текста в учебном процессе преследует не только «утилитарную» цель освоения учебной дисциплины.

Учебное чтение – безальтернативная мыслительная работа, обеспечивающая процесс образования. К сожалению, нарастает тенденция, когда студент не владеет технологией правильного чтения. Получив доступ к самой разнообразной информации неограниченного объема через новые технологии, он часто бывает не в состоянии ни использовать ее рационально, ни подвергнуть творческому анализу. Мы считаем, что самый перспективный способ остановить падение интереса к любому типу чтения – это обучение чтению студентов, начиная с первого курса. Необходимо создать учебную дисциплину, в которой на более высоком уровне многоаспектности, чем в предлагаемых

для школьников дисциплинах, обучающих чтению, будут раскрываться роль и функции чтения, технология чтения. Студент должен осознать, что чтение и способы чтения – явления не одного ряда, что без чтения нельзя овладеть новейшими электронными средствами информации.

В настоящее время можно утверждать, что заметных инноваций в формах, организации, управлении учебным чтением нет. Необходимо пересмотреть работу вуза по совершенствованию качества учебного чтения, исходя из задач высшей школы нового века. Высшее образование все интенсивнее отходит от технологий формальной педагогики с авторитарной интерпретацией учебника, жесткого контроля за усвоением конкретных фактов, конкретной информации, определяемых требованиями учебной программы. Мы полагаем, что трансформация учебного чтения должна исследоваться внутри культуры учебной деятельности студенчества по следующим направлениям:

– направленность на результат профессионализации (проектирование студентом своего чтения);

– направленность вуза на обеспечение широкого свободного доступа студента к ресурсам учебной информации;

– направленность учебного процесса на открытое образование (интеграция, междисциплинарность, межпредметность, нейтральность);

– направленность на обучение чтению (технология читательской деятельности, культура чтения).

Агентами управления и обеспечения учебного чтения студентов в социокультурной среде вуза выступают преподаватель и библиотека. Роль преподавателя в управлении чтением часто сводится к рекомендации списков литературы по курсу, дополнению к спискам литературы из учебных изданий на основе учебных программ и учебно-методических рекомендаций. Методика управления учебным чтением не разработана. Преподаватель не всегда проводит критический обзор рекомендуемых книг и статей, не всегда ориентирует студента на систему информационных ресурсов, не всегда интересуется конечным результатом использования учебных текстов. Мы считаем, что здесь его главная задача – направлять студента на самостоятельный поиск, отбор, анализ, оценку учебных материалов. Преподаватель в образовании, центриро-ванном на студенте, становится консультантом, помогающим включить учебное чтение в образовательную индивидуальную программу его подготовки.

Требует изучения и вопрос трансформации чтения в научно-исследовательской деятельности студенческой молодежи. По современной образовательной парадигме учебный процесс неотделим от научно-исследовательской деятельности вуза. Студент должен приобретать профессиональный опыт в общении с самой передовой наукой, находиться в непрерывном поиске новых научных знаний и идей. Очевидно, что тип научного чтения обусловлен творческой свободой поиска информации, самостоятельностью критического отбора и анализа текстов, оценки новизны и оригинальности, исключением компилятивности. Научное чтение предполагает диалог студента с научным руководителем на основе равноправного сотрудничества. Этот информационный обмен направлен на совместное или самостоятельное создание научного продукта. Научное чтение требует наличия в социокультурной среде вуза большого количества научной информации. При этом информационный компонент образовательной среды должен быть доступен студенту в том же объеме, что и другим субъектам образовательного процесса. Ответственность за это лежит на всех службах информационных ресурсов вуза, прежде всего, вузовской библиотеке [2. С. 111].

Библиотека признана центром чтения в социокультурной среде вуза. В библиотеке, изначально запрограммированной на

популяризацию чтения, создана атмосфера исключительного влияния книги и чтения на развитие личности. Т. Я. Кузнецова, характеризуя книгу и чтение как степень социализированности, инкультурированности и профессионализации, дает библиотеке определение виртуального университета, в функциях максимально сближающих ее с системой образования. Именно библиотека обеспечивает единство общекультурного развития и профессионального образования. Библиотечная среда, более открытая, чем институт образования, неформальная и основанная на многоаспектной коммуникации, является универсальной познавательной площадкой [3. С. 28-33].

В целом, чтение в социокультурной среде вуза, как ведущая образовательная технология, как одно из самых эффективных средств социализации и инкультурации студенческой молодежи, на современном этапе отличается наблюдаемыми трансформациями (мотивы, средства, способы, интересы, способности к творчеству) и потребностью в прогрессивных изменениях учебного, научного, общекультурного читательского развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Верхова Ю. Л. Библиотерапия как средство личностного развития студентов / Ю. Л. Верхова // Библиотековедение. – 2007. – №5. – С. 71-74.

2. Волкова Е. А. К вопросу о феномене чтения / Е. А. Волкова // Кайгородские чтения. Наука, культура, образование в информационном пространстве региона. Вып. 11: Материалы региональной научно-практической конференции / КГУКИ. – Краснодар, 2011.

3. Кузнецова Т. Я. Библиотека в информационном обществе: онтологические основания социокультурных трансформаций / Т. Я. Кузнецова // Библиотековедение. – 2011. – №1. – С.28-33.

4. Родина В. Ю. Совершенствование учебных умений студента / В. Ю. Родина // Студент на пороге XXI века. – М.: Издательство УНД, 1990. – С. 108-119.

5. Старикова О. Г. Единая информационная образовательная среда вуза – организационная основа уровневой подготовки обучающихся / О. Г. Старикова // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – №6. – С. 119-127.

6. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С. С. Шевелева. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 48 с.

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ – (РУДН)
г. МОСКВА

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ И ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Кандидат филологических наук К. М. Герасимова
Кандидат филологических наук Л. А. Косарева

В статье рассматривается проблема развития речевых способностей студентов-иностранцев. Ставится задача использования средств поэтики и риторики как искусства речевого убеждения. Делается вывод о необходимости развития не только коммуникативной компетенции, но и коммуникативной рефлексии иностранных студентов.

Ключевые слова
Языковая догадка, поэтика, риторика, коммуникативная компетенция, коммуникативная рефлексия

Проблема развития языковой догадки, речевых и литературно-творческих способностей студентов-иностранцев всегда занимала и будет занимать весьма существенное место в процессе обучения, поскольку, чем выше уровень владения умениями и навыками коммуникативной деятельности во всех ее сферах (учебно-профессиональной, социально-культурной, межличностной), тем свободнее они осуществляют свою коммуникативную деятельность в процессе общения; умеют рациональным образом извлекать, перерабатывать и передавать информацию в процессе приобретения знаний по различным областям наук, в процессе постижения тайн искусства. Именно поэтому мы и поставили перед собой вопрос: возможно ли разрешить эту проблему, обратившись к Риторике.

Риторика для нас в первую очередь – это искусство речевого убеждения и самовыражения, которое в равной мере использует как средства логики и психологии, так и средства художественной речи, т. е. средства поэтики. В контексте нашей статьи разделение понятий «поэтика и риторика» – это дань общепринятому взгляду на поэтику как на особый раздел науки филологии, в рамках которого описываются приемы и фигуры художественной речи. Если же рассматривать поэтику с практической точки зрения (как способ достижения выразительности речи), то это, разумеется, лишь часть искусства убеждения, т. е. риторики.

За последние годы вышло значительное количество учебников и пособий по риторике, по развитию речи, адресованных студентам-иностранцам: [1, 4]. Поскольку существует множество интерпретаций содержания риторической науки, то и нам придется очертить круг вопросов, представляющихся наиболее важными с

нашей точки зрения. Сразу скажем о том, что мы оставляем в стороне риторику как науку о красноречии (теоретический аспект) и как ораторское искусство (практический аспект). Мы рассматриваем риторику с прозаической стороны – как учение о речевых действиях, помогающее индивиду совершенствовать его речевую практику. В связи с чем мы будем говорить только о части риторических (и связанных с ними логических) операций, которые наиболее необходимы в повседневной коммуникативной деятельности студентов-иностранцев. Нам близко то понимание риторики, которое было сформулировано Ю. Лотманом: «Риторика свойственна научному сознанию в такой же мере, как и художественному… Творческое мышление как в области науки, так и в области искусства имеет аналоговую природу и строится на принципиально одинаковой основе – сближении объектов и понятий, вне риторической ситуации не поддающихся сближению. Из этого вытекает, что создание метариторики превращается в общенаучную задачу, а сама метариторика может быть определена как теория творческого мышления» [5, с. 47]. Для риторики как науки с самого начала её существования (5 в. до н.э.) важнейшей была одна глобальная проблема – изучение того, как «мир вещей» связан с «миром слов», каким образом происходит трансформация предмета в слово, какими способами в сознании человека реальная действительность превращается в «вербальную действительность». Иными словами, важно понять, как человек осуществляет вербальное переосмысление мира, с помощью каких приемов он предъявляет результаты этого переосмысления другим людям.

Поскольку нас интересует чисто практический аспект, а не теоретический, то мы обращаемся не к теории творческого мышления, а к практике умственных и речевых действий, способствующих развитию творческого потенциала студентов-иностранцев в их познавательной (научной и художественной) деятельности, к практике по извлечению, передаче и хранению информации. Наша практика построена на базе следующих риторических разделов: инвенция, диспозиция, элокуция и мемория, поскольку мы рассматриваем речевую деятельность со стороны говорящего, а не слушающего. Именно эти аспекты риторической науки в первую очередь помогают учащимся усвоить оптимальные способы приема, хранения и передачи информации. Что представляют собой перечисленные разделы?

Инвенция – раздел риторики, где описаны процедуры отбора материала для сообщения. Заметим, что инвенцию интересует не отбор слов, а выбор предметов реальной действительности, о которых должна будет идти речь. Инвенция предлагает говорящему систематизировать собственные знания по поводу отобранных им предметов, сопоставлять их с имеющимися на данный момент знаниями и определять, какие из них и в каком количестве должны быть представлены в будущем сообщении. И здесь весьма важно педагогу-русисту понять, насколько студент-иностранец способен систематизировать накопленные знания на родном языке и сопоставить их с вновь приобретенными.

Диспозиция – раздел риторики, в котором описаны законы и правила, помогающие говорящему обнаруживать логические ошибки в вербальном отражении невербальной реальности. Иными словами, строго следить за тем, чтобы говорящий правильно переносил «мир вещей» в «мир слов». Известно, что главным средством отражения предмета в сознании было понятие. Понятия определялись, делились, сравнивались различным образом между собой. Диспозиция как риторический раздел позднее стала самостоятельной научной дисциплиной – логикой. В задачу логики уже входило не только наблюдение за «истинностью/ложно-

стью» сообщения, но формулировка правил выведения из наличной информации нового знания. Именно эти два аспекта логики чрезвычайно важны, с нашей точки зрения, для повышения культуры мышления человека, в нашем случае для студентов-иностранцев. Первый аспект позволяет им вырабатывать ключи для поиска ошибок в своих учебных действиях, второй – разгрузить свою память, т. е. не заучивать огромное количество правил (например, грамматических), а с помощью ряда усвоенных аксиом каждый раз выводить то или иное правило, ведущее к верному решению учебной задачи. Например, студентам-иностранцам достаточно запомнить лишь несколько аксиоматических посылок, скажем, имеющих отношение к системе рода в русском языке. Приведем пример из области грамматики. Известны аксиоматические правила для определения рода имен существительных: Им. падеж, мужской род, един. число – слово оканчивается на согласный (нулевое окончание) – *стол, пол, дом, студент, музей, компьютер*; Им. падеж, женский род, един. число – слово оканчивается на гласный (**а/я**) – *комната, аудитория, карта, лекция, студентка, тетя*; Им. падеж, средний род, един. число – слово оканчивается на гласный (**о/е**) – *окно, молоко, здание, море.* Студенты достаточно быстро и легко усваивают данные правила. И потому легко определяют принадлежность слова к тому или иному роду, что способствует решению поставленной задачи, например, найти ошибку в сочетании существительного и прилагательного или при использовании глагола-сказуемого в прошедшем времени и т.п.

Элокуция открывала перед говорящим новые горизонты трансформации «мира вещей» в «мир слов». Она занималась паралогикой – анализом процедур, которые были запрещены с точки зрения логики, считались паралогическими (т. е. ошибочными с точки зрения правил и законов формальной логики). Однако эти процедуры создавали такие смысловые эффекты, которые весьма сильно воздействовали на тех, кто воспринимал речь. Систематизацией этих эффектов и занималась элокуция. Выделялись две основные группы смысловых эффектов: тропы (трансформации значений) и фигуры (трансформации структур). Элокуция наглядно показала, что «мир вещей» может быть представлен в «мире слов» не только с помощью понятий, но и словесных образов, в создании которых участвуют эпитеты, сравнения, метафоры, метонимии и прочие тропы. Таким образом, раздел риторики, который занимался проблемой «**как** сказать» (элокуция) стал не менее важным, чем раздел, который был посвящен проблеме «**что** сказать» (инвенция), поскольку именно в этом случае обращалось внимание на художественную, эстетическую функцию языка, на функцию паралогического использования языка для передачи информации. Как известно, такого рода информацию невозможно передать чисто логически: она требует образного представления, «открытия мира вещей» с помощью выразительных средств языка. Элокуция уничтожила различие между «логической ошибкой» и образным представлением вещного мира в вербальном сознании.

Известно, что образность слога создается эпитетами, фигурами и тропами. В отличие от обычного логического определения, которое выделяет некий предмет из числа однородных или из общего числа предметов, эпитет выделяет в предмете одно свойство как наиболее яркое. Именно эпитеты украшают нашу речь, делают ее яркой, образной. Самостоятельность мышления и стремление к яркой речи – вот, что должен развивать в себе человек, вот к чему должен стремиться педагог-русист, ведущий занятия со студентами-инстранцами даже на начальном этапе обучения. Несомненно, нам могут возразить, о какой образности может идти речь, если студенты лишь к концу обуче-

ния владеют так называемым базовым уровнем. Но кто сказал, что базовый уровень не предполагает достаточно высокого уровня знания языка? Нам хочется подчеркнуть, что и на начальном этапе обучения студентам-иностранцам вполне под силу овладеть образными средствами языка, только этому нужно уделять внимание, предлагать такого рода задания, упражнения, ставить перед студентами-инстранцами такие задачи, которые пробуждали бы в них стремление овладеть богатством языка. В учебных пособия по русскому языку как иностранному мы часто встречаем такого рода эпитеты, как «горькие слезы», «законная гордость», «неумолимый враг», «неотвратимая сила», «священные узы» и т. п., но, к сожалению, мы должны отметить, что подобного рода эпитеты – свидетельство банальности мысли, они лишены оригинальности. Это своего рода готовые клише, свидетельствующие о заурядности мысли. А ведь известно, что заурядные слова соответствуют заурядным мыслям, и сам собой напрашивается вывод: автор их ничему не может научить.

Использование эпитетов необходимо, для того чтобы студенты-иностранцы могли достаточно свободно использовать их как в устной, так и письменной речи. В связи с этим можно предложить им работу со словарями эпитетов [6]. Например, при чтении отрывков из произведений того или иного писателя или былин, легенд и т. п. следует обратить внимание на то, какие эпитеты используются при характеристике какого-либо явления природы. Возьмем, к примеру, слово «ЗАРЯ». У А. Твардовского мы читаем: «Над белым лесом край зари *багровой*. Восходит дым все гуще и синей» («Усадьба»). В словаре мы обнаруживаем огромное количество эпитетов к слову «ЗАРЯ»: *алая, багровая, багряная, бледная, вишневая, густая, дымная, жидкая, золотая, золотистая, красная, красно-янтарная, кровавая, кумачовая* и т. п., но это только характеристики цвета и степени густоты, а есть еще эпитеты, характеризующие время появления зари, ее продолжительность, характер: *весенняя, вечерняя, вешняя, молодая, немеркнущая, поздняя, продолжительная* и т. п. Используя словарь эпитетов, студенты-иностранцы могут подобрать целый ряд эпитетов к тем словам, которые даны педагогом. Возможно проделать и такую работу: даются эпитеты, к которым надо самостоятельно подобрать существительные и использовать полученные сочетания в рассказе, тему которого определяет или педагог, или сами студенты.

Но не только эпитеты позволяют делать речь яркой, образной. Различные обороты, так называемые фигуры, т. е. обороты, которые отступают от оборотов обычной повествовательной речи. Известно, что М. В. Ломоносов выделял двадцать шесть фигур, мы же говорим только о пяти:

1. Восклицание автора или вопрос, ставится не для того, чтобы слушающий на него ответил: «*Знаете ли вы украинскую ночь? О, вы не знаете украинской ночи!*» (Н. Гоголь). Это – риторический вопрос.

2. Бессоюзие – использование однородных членов (подлежащих, сказуемых, определений и т. п.) без союзов для экспрессивности речи, ее выразительности, темпа: «*Швед, русский колет, рубит, режет*» (А. Пушкин).

3. Эллипсис – это пропуск какого либо слова в предложении: «*Лес ли начнется – сосна да осина.../Не весела ты, родная картина!*» (Н. Некрасов); «*Татьяна в лес; медведь за нею*». (А. Пушкин)

4. Умолчание – из-за сильного волнения автор не договаривает своей мысли до конца (в письменной речи обозначается многоточием): «*Нет; я хотел…быть может, вы… я думал, / Что уж барону время умереть*». (А. Пушкин) При использовании бессоюзия, эллипсиса, умолчания речь ускоряется.

5. Повторение – стремление автора придать особую силу мысли: «*Уходит взвод в туман, туман, туман, а прошлое ясней, ясней, ясней…*». (Б. Окуджава)

Мы привели примеры всех пяти фигур, чтобы продемонстрировать, что подобного рода обороты абсолютно доступны студентам-иностранцам.

Наконец, еще один раздел риторики – **мемория** – объяснял говорящему, что существуют эффективные способы запоминания информации, позволяющие воспроизводить ее в нужный момент в необходимом объеме. Искусство памяти не только указывало на приемы запоминания сведений, но и предлагало конкретные схемы их воспроизведения. К ним имели отношение так называемые «топосы» («топики»), которые римляне называли «общими местами» [6].

Искусство владения словом и мыслью, несомненно, связано с процедурой умственного и речевого действия. Мы считаем, что даже при минимальных знаниях в области русского языка, возможны учебные задачи, подчиненные одной цели – дать студентам-иностранцам ключ к саморазвитию в сфере языка и гуманитарной мысли. Как, каким образом возникает потребность в сфере речемыслительной деятельности? Несомненно, прежде всего это осознанное или неосознанное сравнивание собственного речевого поведения с образцом, в нашем случае с речевым поведением педагога-русиста, предъявляющего в качестве образца нормативные требования риторики, культуры речи или же превосходящие по качеству примеры речевого поведения собеседника/собеседников. Следующий шаг – это усилия студента-иностранца в достижении и совершенствовании качества собственной мысли и речи. Именно это и есть начало самостоятельного пути по совершенствованию речемыслительной деятельности. Но, повторимся, залог возникновения самой потребности в речевом саморазвитии кроется в этапе сравнивания своего речемыслительного поведения с поведением окружающих. Необходимо оговориться, если студент-иностранец одарен творческим потенциалом, этот этап протекает на интуитивном уровне: развитие мысли и речи самоиндуцируется, иногда очень успешно; у менее одаренных процесс самосовершенствования (без осмысления его механизма) может растянуться на долгие годы, у третьих – оказаться на уровне ненаблюдаемости. Осознание, осмысление, понимание того, что и как говорим мы сами и как говорят наши собеседники – это коммуникативная рефлексия. Как формируется коммуникативная рефлексия – это еще один из принципиальных вопросов, требующих, если не разрешения, то постановки. Не думаем, что каждый студент-иностранец обладает способностью к подобного рода рефлексии, а без нее невозможен прогресс в речевой деятельности индивидуума. Именно на базе коммуникативной рефлексии достигаются положительные результаты по развитию речи. На наш взгляд, только эта педагогическая цель является практически достижимой в рамках преподавания русского языка как иностранного. Мы не ставим перед собой цель формирование правильной, уместной, богатой и выразительной речи у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения, поскольку развитие указанных речевых качеств – слишком многофакторный процесс: влияние семьи, индивидуальная начитанность, воздействие педагогов различных дисциплин, изучаемых студентом-иностранцем на родине и многое другое, что невозможно учесть. Наша задача – развить такие качества речи, как точность, ясность и логичность. Они в первую очередь делают успешной учебную деятельность студентов-иностранцев и, кроме того, достаточно наглядны для них.

Преподаватели русского языка часто поднимают вопрос о формировании у студентов-иностранцев коммуникативной компетенции, однако нет четкого пред-

ставления, что же это такое. Мы полагаем, что в самом упрощенном виде коммуникативная компетенция – это: «я знаю **о чем**, что, **для чего** и **как** надо сказать». Нужно четко понимать, что коммуникативная компетенция формируется у человека на протяжении всей его жизни. Она предполагает не только знание, но и совершенное владение всеми речевыми жанрами устной и письменной речи. Формирование данной компетенции начинается в школе (на родине студентов-иностранцев), но в школьный период жизни формируются лишь предпосылки для ее созревания. Педагоги-русисты могут за определенное количество систематических занятий сформировать у индивида те оптимальные механизмы приема, хранения и передачи информации, которые послужат ему базой саморазвития в сфере речемыслительной деятельности.

Совершенствование механизмов порождения речи на базе формирования коммуникативной рефлексии предполагает выстраивание материала с иных позиций, т. е. с позиции говорящего, у которого возникают затруднения в выражении мыслей и чувств, а не так, как в традиционных курсах по риторике или культуре речи, где материал дается с позиции слушателя, предъявляющего к говорящему те или иные нормативные требования. Иными словами, освещение базового материала по культуре речи и риторике с точки зрения говорящего, а не слушающего. Основная беда студентов-иностранцев не в том, что они что-то не знают, а в том, что они плохо владеют как устными, так и письменными способами изложения хорошо известного им материала, хотя, возможно, многие педагоги-русисты нам возразят, поскольку часто сталкиваются с тем, что знания студентов часто оставляют желать лучшего. Однако все-таки необходима постановка практической задачи – научить студентов-иностранцев разнообразным способам презентации уже накопленной ими за предыдущие годы обучения историко-культурной информации. Например, можно включить задания по структурированию энциклопедического знания об исторических деятелях, исторических событиях, таких информационных блоков, которые необходимы для подготовки устных выступлений, для участия в дискуссиях и диспутах на разнообразные темы.

У древних римлян была любимая поговорка, что все дороги ведут в Рим. Если педагог будет держаться единой цели – формирования коммуникативной рефлексии с выходом в коммуникативную компетенцию, то любой избранный им предметный материал поможет ему достичь этой цели.

Итак, наше кредо:

– Кто правильно мыслит, тот ясно излагает.

– Кто понимает, как он говорит, тот понимает, о чем и для кого он говорит.

– Я знаю, что есть факт и что есть его оценка, я знаю, что есть ложь и что есть истина.

Суммируем сказанное: конечная цель – оказание помощи студентам-иностранцам в совершенствовании умений и навыков коммуникативной деятельности во всех ее сферах: учебно-профессиональной, социально-культурной, межличностной; развитие всех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) до той степени, которая обеспечивает индивиду комфортность в социокультурном общении и оптимизацию приема, хранения и передачи информации. Это значит, что студент-иностранец сможет более свободно осуществлять свою коммуникативную деятельность в процессе общения; научится рациональным образом извлекать, перерабатывать и передавать информацию в процессе приобретения знаний по различным областям наук, в процессе постижения тайн искусства. Все виды речевой деятельности студентов-иностранцев должны отвечать требованиям культуры речи (пра-

вильности, точности, логичности, чистоты, уместности, богатству и выразительности). В аспекте выразительного чтения – это умение воспроизвести художественный текст (стихи, проза) таким образом, чтобы у слушателя возник эмоциональный отклик на прослушанное, это умение воспроизвести текст любого нехудожественного жанра на хорошем дикторском уровне. В плане обучения логике – это умение строить свое рассуждение, не допуская логических ошибок; находить логические изъяны в аргументах собеседника. И, наконец, это владение риторической техникой, благодаря которой студенты-иностранцы обретают способность эффективно достигать своих коммуникативных целей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Бессонова А. В.* Деловая и педагогическая риторика: учебно-методический комплекс / Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: НГПУ, 2011.

2. *Костин А. В.* Обучение русскому языку как путь приобщения студентов-иностранцев к русской культуре (статья) // Профессионально-направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Москва. (24-26 июня 2010). – Т. 2. – М.: МАДИ, 2010.

3. *Костин А. В.* Конкурс ораторов как форма контроля качества сформированности коммуникативной компетенции студентов // Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва. (17 – 18 марта 2011). – М.: МПГУ, 2011.

4. *Костин А. В.* Риторика. Учебно-методическое пособие для студентов-нефилологов гуманитарного профиля. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2010.

5. *Лотман Ю. М.* Избранные статьи. – Таллин: Александра, 1993.

6. *Горбачевич К. С., Хабло Е. П.* Словарь эпитетов русского литературного языка. – М.: Наука, 1979.

УДК 159.9
ББК 88
Психология: психология труда, инженерная психология, эргономика

ПСИХОЛОГИЯ

МОДЕЛИ КОНКУРЕНЦИИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Кандидат психологических наук О. А. Клюева

Теоретический обзор проблемы конкурентоспособности личности и анализ операционализации, измерений в исследованиях показал, что при описании феноменологии конкурентоспособности личности необходимо учитывать модель конкуренции. В противном случае, это приводит к редукции содержания понятия и сведению его содержания к одному из компонентов.

Результаты эмпирического исследования конкуренции как критического инцидента в профессиональной деятельности позволили классифицировать виды конкуренции выделить модели конкурентоспособности.

Ключевые слова
Конкуренция, метод критических инцидентов, конкурентоспособность, инновации, личность, деятельность

ВВЕДЕНИЕ

Для управления комплексом компетенций, повышающих благосостояние страны в условиях конкуренции, разработаны факторные модели оценки конкурентоспособности (Международный институт управления развитием, Лозанна (IMD); Всемирный экономический форум, Давос (ВЭФ) включающие экспертные оценки топ-менеджеров и специалистов большинства стран. Такие критерии как предпринимательство, инновационная компетентность, мотивация рабочих и др. являются факторами конкурентоспособности государства [38, 39].

Однако, исследование феноменологии конкурентоспособности невозможно без анализа сложившихся тенденций в понимании природы конкуренции, иначе, это приводит к редукции содержания понятия [11].

Начиная с представлений в натурфилософии о том, что борьба есть источник всего существующего в природе и социальном бытии: «Борьба – отец всего и всему царь. Одним она определила быть богами, а другим – людьми. А [из тех] одним – рабами, а другим – свободными. Борьба всеобща ...» [6. С. 276]. В современной междисциплинарной теории биологический детерминизм обуславливает понимание конкуренции как формы борьбы всего существующего [22].

Несомненно, конкуренция – существенная черта различных видов деятельности, в которых происходит столкновение интересов. Поэтому, изначально, состязательные отношения требовали сти-

мулирования и регуляции [2, 16]. Начиная с древнегреческого периода до неоклассического подхода в экономике материальная заинтересованность рассматривается как основа состязательности между работниками в процессе труда [8]. Именно понимание конкуренции как борьбы за существование, получение прибыли путем использования наиболее выгодных условий производства, сбыта продукции или стремления как можно лучше соответствовать критериям доступа к редким благам является детерминирующим условием лучшего использования способностей и знаний, для развития и создания инноваций [13, 34, 31].

Но, с периода введения конкуренции как научного понятия подчеркивались иные аспекты. В теории общественного договора Т. Гоббс, описывая человеческую природу, считал, что она (природа человека) первоначально побуждается только эгоизмом – стремлением к самосохранению и наслаждению. Равенство способностей человека порождало равенство надежд на достижение целей. Поэтому естественным состоянием человека была война всех против всех (bellum omnium contra omnes). По мнению Гоббса, существовало три «причины войны» – соперничество, недоверие, жажда власти [7].

Ж.-Ж. Руссо рассуждая о причинах социального неравенства, подчеркивал, что основа конкуренции – всеобщее стремление к славе, почестям и отличиям, которое заставляет развивать и сравнивать дарования и силы [23].

Идеи Клода Гельвеция о том, что из двух чувств – любви к удовольствию и отвращения к страданию – возникает третье чувство любви к себе. Именно любовь к себе порождает в свою очередь страсти, стремление к счастью и интересы, которые являются главной движущей силой общественного развития («самолюбие есть единственное основание, на котором можно построить фундамент полезной морали»), оказали влияние на мыслителей 19 века, которые подчеркивали социальные аспекты конкуренции [5].

Проблема конкуренции широко освещалась в различных школах социальных теоретиков – утилитаризмом (Й. Бентам, Дж. Милль и др.), социал-дарвинизмом (Дж. Самнер), социологией Спенсера [26]. Представители утилитаризма предлагают модель социальной деятельности, в которой индивидуумы сознательно преследуют свои личные интересы, а общество – не более чем масса индивидуумов, сведенных вместе в реализации этих целей. Человек стремится к личной пользе, и всеобщее благо слагается из стремлений различных людей реализовать свой частный интерес. Общее благо оказывается суммарным итогом частных благ. Поэтому конкуренция, по мнению Дж. Милля «...не является наилучшим стимулом, который можно себе вообразить, однако сегодня она – стимул необходимый, и едва ли в близком будущем она потеряет свое значение как обязательное условие прогресса... Защита от конкуренции означает защиту от лени и умственной тупости, отказ от необходимости быть таким же активным и знающим человеком, как и другие люди» [19; 14. С. 395].

Философский радикализм, как отмечает Б. Рассел, был промежуточной школой и породил две более важные системы, а именно дарвинизм и социализм. Социальные теории биологического детерминизма применяли принципы естественного отбора Ч. Дарвина к обществу. Описание социальных процессов в обществе с точки зрения борьбы за существование и пригодности для выживания мы встречаем в социологии Г. Спенсера (автор выражения survival of the fittest, «выживание сильнейшего»). Социальный конфликт, по мнению Г. Спенсера, является эволюционным позитивом, т. к. должен привести в итоге к идеальному обществу [19].

Понимание конкуренции как действий соперничающего и соревновательного характера отдельных агентов (граждан,

организаций, социальных групп и общностей), направленных как на обладание каким-либо ресурсом, так и на возможности улучшения своего положения по сравнению с другими, позволяет утверждать, что конкуренция – это объективный закон развития общества, где основным механизмом является процесс реализации потребностей индивидов, обеспечивающий динамику позитивных изменений социально-экономических отношений общества [21].

Несомненно, конкурентоспособность – это часть конкуренции, и в экономической модели она (конкурентоспособность) – есть процесс управления субъектом конкурентными преимуществами. Учитывая социальный аспект конкуренции, можно согласиться с тем, что конкурентоспособность личности – многоуровневый потенциал соперничества, борьбы за достижения больших выгод и преимуществ личностью на каком-либо поприще, мера выживания индивида в условиях социальной борьбы. Но содержание понятия «конкурентоспособность личности» не исчерпывается представлением о том, что – это есть реализацию стереотипа поведения, в котором содержание социальных установок зависит от типа институциональной матрицы как целостной системы базовых экономических, политических и идеологических институтов. В одном типе общества конкурентоспособность личности преимущественно связана с понятиями «соревнование», «престиж», «репутация», «карьера», «имидж» (институциональная X-матрица, доминирующая в России), в другом – конкурентоспособность личности неотрывна от конкуренции, престижа, репутации, карьеры, статуса. Это институциональная Y-матрица, ориентирующая индивида на приобретение конкурентного преимущества [25].

Анализ современных исследований доказывает, что проблему конкурентоспособности необходимо решать не только на макро- и мезоуровнях, но и на микроуровне (конкурентоспособность персонала) с учетом психологических аспектов [27].

ПРОБЛЕМА КОНКУРЕНЦИИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Интерпретация сущности конкуренции как соперничества, которое характеризует взаимоотношения между людьми, как состояние скрытой борьбы за власть, любовь, престиж, признание, материальное преуспевание, реализацию внутреннего потенциала существует и в психологии.

С одной стороны, соперничество мобилизует потенциал человека, способствует его развитию. В психоанализе соперничество рассматривается как важная часть психосексуального развития ребенка, оказывающая воздействие на формирование его характера. З. Фрейд в работе «Я и Оно» писал о том, что существуют сильные чувства соперничества, ведущие к агрессии [28].

Но, вместе с тем, соперничество может приобретать такие форму и интенсивность своего проявления, что становится патологическим, ведущим к невротизации человека. По мнению К. Хорни преобладающий в обществе индивидуалистический дух соперничества сказывается на нарушениях отношений между людьми в различных сферах их жизнедеятельности. В западной культуре соперничество является причиной невротических конфликтов. В случае невротического соперничества человеку более важно не содержание того, что он делает, а то, какой успех, впечатление, престиж будут достигнуты в результате его деятельности [32, 33].

Склонность к соперничеству как черта личности, для которой характерны высокая потребность в достижении, честолюбие (амбиция), соревновательное поведение во всех областях жизни (учеба, работа, отдых, любовь), нетерпимость и тенденции к агрессии в случаях фрустрации является фактором риска психоэмоционального дистресса, но культивируется современной цивилизацией [20].

Анализируя условия существования человека и их изменения в экономико-политическом аспекте, начиная с конца Средневековья включая 20 век Э. Фромм отмечает, что в средние века человек ощущал себя неотъемлемой частью социального и религиозного сообщества, в рамках которого он обретал себя, когда он как индивид ещё не отделился полностью от своей группы. В новое время, когда он столкнулся с необходимостью осознать себя как независимого, самостоятельного человека его самоидентификация стала для него проблемой. XVIII и XIX вв. понятие «Я» чрезвычайно резко сузилось: «Я» утверждалось размером собственности». Такое понятие стало выражаться формулой «Я есть, что имею». В условиях же растущего рынка смысл понятия «Я» сместился к формуле «Я есть то, каким меня хотят видеть» [29].

Описывая пять социальных типов характера Э. Фромм назвал «рыночной ориентацией» – восприятие человеком себя как товара, имеющего меновую стоимость. Так рыночное понятие ценности, превосходство меновой ценности над полезной привело к сходному понятию ценности в отношении людей. Чтобы понять природу данной ориентации, нужно принять во внимание экономическую функцию рынка в современном обществе, не только задающего модель такой ориентации, но и являющегося основой, главным условием ее развития у человека в обществе. Принцип оценки на личностном рынке, и на товарном один и тот же: на первом на продажу предлагаются личности, на втором – товары. Ценностью в обоих случаях является меновая ценность, для которой полезная ценность необходимое, но не достаточное условие. Успех зависит, по большей части, от того, насколько хорошо человек умеет продавать себя на рынке; насколько хорошо он умеет подать себя; насколько привлекательна его «упаковка»; насколько он «бодр», «крепок», «энергичен», «надежен», «честолюбив». Тип желательной личности должен пользоваться спросом. Однако, Э. Фромм считал, что человек может быть автономным и уникальным, достигая позитивной свободы, т.е. спонтанной активности в жизни (действуя в соответствии со своей внутренней природой), достигая соединения с миром в процессе творчества [30, 33].

Дихотомический подход в исследовании конкуренции в социальной и педагогической психологии путем сравнения с сотрудничеством привел к пониманию того, что конкуренция деструктивна в отличие от кооперации, сотрудничества и командной работы (например, кооперативная модель лидерства) как здоровой формы взаимодействия, ведущего к позитивным межличностным взаимоотношениям [37, 3, 1].

Сотрудничество рассматривалось как результат готовности быть полезным, оказать поддержку и уважение, к открытости в общении, к доверительным и дружеским отношениям, чувствительности к общим интересам, направленность на повышение совместной мощности, а не различий. Кроме того, сотрудничество и общие цели упрощают процесс обучения и способствуют высокой производительности. В противоположность вышесказанному, конкуренция вызывает тактики принуждения, угрозы или обмана, бедную коммуникацию, подозрительность и враждебное отношение, тревожность, страх неудачи, беспокойство, стремление помешать другим получить награду, самостоятельную ориентацию и т. д. Соперничество порождает агрессию. Наиболее яркой формой конкуренции является конфликт как актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов и даже столкновения самих оппонентов может привести к стремлению одержать победу над соперником [37, 12].

Но современные исследования, доказывают, что сотрудничество и конкуренция как идеализированные, отдельные процессы, редко встречаются в «чистом» виде и не являются взаимоисключающими в деловом мире. Сотрудничество в сочетании с конкуренцией приводит к более высокому уровню производительности, чем только сотрудничество. Более того, в исследованиях выявлено ряд условий, при которых конкуренция может быть позитивной и конструктивной, что позволило обосновать «the Beauty and Beast» парадигму. «The Beauty» – это внутренняя мотивация, ориентирующая на мастерство в ситуации конкуренции. «The Beast» – внешняя мотивация, ориентированная на повышение производительности и связана со стремлением «быть лучше, быть лучшим». Результаты кросскультурных сравнительных исследований, а также анализ ситуаций побед и потерь в конкуренции доказали, что конкуренция не связана дихотомически с кооперацией. Конкуренция может быть не только внешней, мотивированной производительностью, но и внутренней, направленной на саморазвитие. Оптимальные копинг-стратегии испытуемых в ситуации победы или потери в конкуренции, честность и соблюдение правил позволяют использовать опыт участия в конкуренции как конструктивный в жизни человека [37].

Исследование психологических отношений и деловой активности субъектов предпринимательской деятельности в России доказывают, что конкуренция для предпринимателя представляет не только заинтересованность в экономических ресурсах (получить прибыль), но и способ приобрести независимость, признание в обществе, авторитет среди предпринимателей, возможность реализовать новые проекты. Также выявлены и гендерные различия в отношении к ресурсам конкурентоспособности. В деятельности предпринимателей-мужчин более значима способность к риску, в то время как в деятельности предпринимателей-женщин – умение найти подход к людям [9].

В связи с новыми экономическими условиями в настоящее время в психологии сложилось представление о приоритетных качествах личности, определяющих ее способности к конкуренции в профессиональной деятельности. Авторы исследований предлагают либо широкий перечень социально-психологических качеств и личностных характеристик, которые не выстроены в единую структуру. Либо в структуре конкурентоспособности личности выделен один ведущий компонент, который не позволяет выстраивать общую системную модель [35]. Поэтому в моделях описание конкурентоспособности в зависимости от социально-психологических или индивидуально-типологических переменных носит изолированный, «аспектный» характер [10].

В этом аспекте прогрессивной является концептуальная модель развития конкурентоспособной личности, разработанная Л. М. Митиной. Автор рассматривает профессиональное развитие как конструктивный путь личности в профессии, где основным психологическим механизмом является превращение собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования. В качестве интегральных характеристик, являющихся объектом развития, выступают направленность, компетентность и гибкость. В исследованиях данного направления конкурентоспособность личности – комплекс индивидуально-психологических свойств личности, дающих ей возможность саморазвиваться в изменяющихся и нестандартных условиях жизнедеятельности, находить оптимальные, гуманистические способы достижения поставленной цели и быть востребованной и успешной как личностно, так и профессионально. Основными характеристиками структуры и содержания конкурентоспособной личности являются активность и мотивация к

успеху в профессиональной деятельности. В развитии конкурентоспособности молодых специалистов выделяются три уровня: актуальный, потенциальный, элементарный [15, 18, 24].

Несомненно, мотивация достижения – один из факторов, предопределяющих эпоху экономического подъема и обеспечивает конкурентоспособность личности в таких сферах деятельности, которые требуют высокого напряжения сил, постоянного преодоления, в частности, в предпринимательстве. Также и национальный интеллект является одним из факторов экономического благополучия той или иной страны. Интеллект более мощно проявляется в когнитивно-сложных профессиях по сравнению с когнитивно-простыми и в профессиях типа «человек-предмет» и «человек-знак». Для профессий, успех в которых связан с созданием принципиально нового, оригинального продукта, на первое место выступает творчество. Творческие достижения в обществе распределяются весьма неравномерно. Незначительное меньшинство людей производит большую часть творческого продукта [10].

Представляет интерес экспериментально обоснованное мнение А. Н. Поддьякова о том, что активное самостоятельное исследовательское поведение субъекта является одним из основных средств борьбы с противодействием в обучении, троянским обучением, обеспечивая более высокий ресурс в условиях конкуренции участников образовательного процесса [17].

Но, теоретический анализ проблемы показал, что операционализация и измерение конкурентоспособности личности вне ситуации конкуренции приводит к редукции содержания понятия и сведению к одному из компонентов (эффективность, успешность, активность и др.).

На основании вышесказанного целью данного исследования является классификация типов конкуренции и анализ моделей конкурентоспособности в профессиональной деятельности.

В соответствии с поставленной целью метод критических инцидентов представляет собой гибкий набор принципов и оптимальный способ для сбора фактов о конкуренции в профессиональной деятельности, поведенческих индикаторах.

Метод критических инцидентов

Метод критических инцидентов (Critical Incident Technique) относится к группе методов профессиографического анализа деятельности, был разработан и впервые описан Дж. Фланаганом. Метод критических инцидентов – это гибкий набор принципов, который используют для сбора описаний поведения, обстановки, в которой реализуется это поведение, и его последствия. Этот метод связан со сбором сотен описаний эпизодов эффективных и неэффективных трудовых действий, которые реально наблюдали в своей трудовой деятельности опытные специалисты, руководители и другие работники. Эти эпизоды, названные «критическими случаями», должны представлять собой специфические действия, которые иллюстрируют успех или неудачу в одной из сторон анализируемого вида деятельности. Наблюдателя, вспоминающего критический случай, как правило, просят описать: а) что послужило причиной данного случая и ситуацию, в которой он произошел; б) в чем именно заключалась эффективность или неэффективность действий опрашиваемого; в) очевидные последствия этих действий; г) в состоянии ли был индивидуум контролировать эти последствия.

Метод критических инцидентов может быть использован в форме индивидуального интервью, групповой дискуссии, письменного опроса.

Анализ и классификация критических инцидентов позволяет выявить комплексную картину моделей поведения, навыков, качеств и свойств, позволяющих эффективно выполнять работу и достигать ее целей. Таким образом, метод критических инцидентов может быть успешно ис-

пользован, чтобы достигнуть поставленной цели исследования [36].

Метод критических инцидентов был проведен с респондентами (М = 37,9 лет) – студентами (27 %), специалистами (33 %), предпринимателями (248 предпринимателей – менеджеров среднего и высшего звена (40 %) г. Москвы, г. Твери, г. Брянска.

Учитывая сложность феномена, размер выборки составил 1064 критических инцидента. Описание критических инцидентов были получены с помощью разработанных методик полустандартизированного индивидуального и группового интервью, письменного опроса.

В исследовании приняли участие 524 мужчины, 540 женщин. Исследование проводилось с 2009 по 2014 гг. Для обработки полученных результатов мы применяли контент-анализ, корреляционный анализ (SSPS 19.0).

Исследование и анализ моделей поведения в условиях конкуренции проводился с помощью тематического контент-анализа. На основании теоретического анализа проблемы контент-анализ проводился по параметрам: цель взаимодействия, результат или последствия действий инцидента; оценка инцидента респондентом. Позитивные и негативные инциденты были проанализированы раздельно. Кодировочная инструкция разработана в соответствии с технологией качественного исследования [4]. Во-первых, на основе теоретического анализа были выделены ряд категории и подкатегорий. Во-вторых, были проведены уточнение кодировочной инструкции, повторная перекодировка и дополнение кодировочной инструкции новыми подкатегориями. В-третьих, кодировочная инструкция прошла оценку независимого эксперта и была дополнена. После этого, три независимых кодировщика провели анализ, и был получен статистически обоснованный уровень согласия (надежность данных имеет погрешность не более 5 % (r_s = 0.5-0.7, p < .05).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

В соответствии с предыдущим теоретическим анализом можно утверждать, что конкуренция – это специфическая форма межличностного взаимовоздействия-взаимовлияния, которая характеризуется значимо-ценностным достижением для тех или иных индивидов высоких целей, реализации высокозначимых задач в процессе противоборства-противостояния-оппонентации. В 95,4 % случаев респондентами представлены описания конкуренции без коварно-вероломных модусов-приемов противостояния-оппозиции. По мнению респондентов, конкуренция как критический инцидент в профессиональной деятельности, является рациональной и имеет позитивную оценку, т. к. конкурентное взаимодействие участников конкуренции протекает по определенным правилам с принятием определенных ролей (участие в профессиональном конкурсе, прием на работу и др.).

По критерию «результат или последствия действий инцидента» здоровая, рациональная конкуренция является конструктивной, т. к. способствует интенсификации отбора и расстановки кадров (24,2 %), стимулированию развития, повышению профессионализма и качества в работе (22 %), развитию изменений в организации (9 %).

Респонденты описывают «долгосрочную» (работа на перспективу, создание бренда, репутация организации или субъекта конкурентных отношений – как результат конкуренции в 8,6 % случаев) и «краткосрочную» конкурентоспособность («сиюминутная» прибыль», решение задач в условиях конкуренции, безотносительно к дальнейшей перспективе в деятельности, имидж, внешний успех и самопрезентация (78,9 %).

Сегментарный контент-анализ критических инцидентов с позитивной оценкой респондентов показал, что по типу «цель взаимодействия существуют такие виды конкуренции как: «конкуренция-при-

быль» (конкуренция за экономические ресурсы) – 40,2 %; «конкуренция-соревнование» (быть первым и лучшим в условиях конкуренции, способность выдержать конкуренцию в борьбе за достижение лучших результатов) – 22 %; «профессиональная востребованность – конкуренция» (соответствие качеств рабочей силу спросу работодателя) – 24,2 %.

Таким образом, в 86 % критических инцидентов рационально-конструктивная конкуренция является одним из факторов успешной интенсификации процессов отбора и расстановки кадров, повышения профессионализма и качества работы, но, в этом случае, конкурентоспособность личности имеет «рациональную зависимость», т. к. конкуренция является необходимым стимулом для развития.

Необходимо отметить, 9 % критических инцидентов классифицированы как «инновация-конкуренция». На основании наблюдений респонденты описывали случаи в профессиональной деятельности, где реализация инновационного потенциала личности, т. е. создание и успешное внедрение новых технологий с положительным экономическим эффектом является основой свободной рациональной конкурентоспособности личности и организации, независимой от условий конкуренции.

Но, анализ проблемы, в общем, показал, что конкуренция может репродуцироваться-проявляться в формах различных интриг-диверсий – актов вероломства, когда тот или иной конкурент или конкурирующая фирма подвергаются путем различных методов деструкции-дискриминации-катаклизмам-инвективам, различным формам инсинуации. В 4,6 % случаев мы получили негативную оценку конкуренции. Респонденты (1 %) представили описания групповых конфликтных, агрессивных действий со стороны руководства или коллег по отношению к одному человеку в коллективе или несправедливое отношение (создание для работника невыгодных условий), т. е. респонденты описывают случаи горизонтального и вертикального (боссинг) моббинга.

В 1,2 % критических инцидентов основным преимуществом конкурентоспособной личности является фаворитизм вне зависимости от профессиональных качеств (прием на работу, карьерный рост и др.).

В 2,2 % критических инцидентов по критерию «результат или последствия действий инцидента» респонденты описывают достижение лишь личных целей одного из участников конкуренции, не отмечая процессов интенсификации и развития других сотрудников в организации.

Таким образом, описанная модель конкуренции позволяет выделить такие характеристики конкурентоспособности как нерационально-деструктивная, зависимая.

В 2,4 % случаев испытуемыми представлены отчеты, в которых описание конкуренции как критического инцидента можно отнести к типу «инновации-конкуренция», результат и действия которой способствовали развитию организации (новая технология на линии бережливого производства), но имеют негативную общую оценку респондентов. На основании детального терминологического контент-анализа отчетов и социально-демографических характеристик респондентов, можно утверждать, что экстринсивная отрицательная мотивация, которая более связана с внешними обстоятельствами (в условиях сокращения штатов поставлена задача разработки новых технологий) для субъекта, чем с содержанием его деятельности обуславливает модель нерационально-конструктивной, зависимой конкурентоспособности.

Теоретический обзор проблемы, использование метода критических инцидентов, применение сегментарного и терминологического контент-анализа позволили нам выделить следующие модели конкуренции и конкурентоспособности личности как субъекта труда (см. рис. 1).

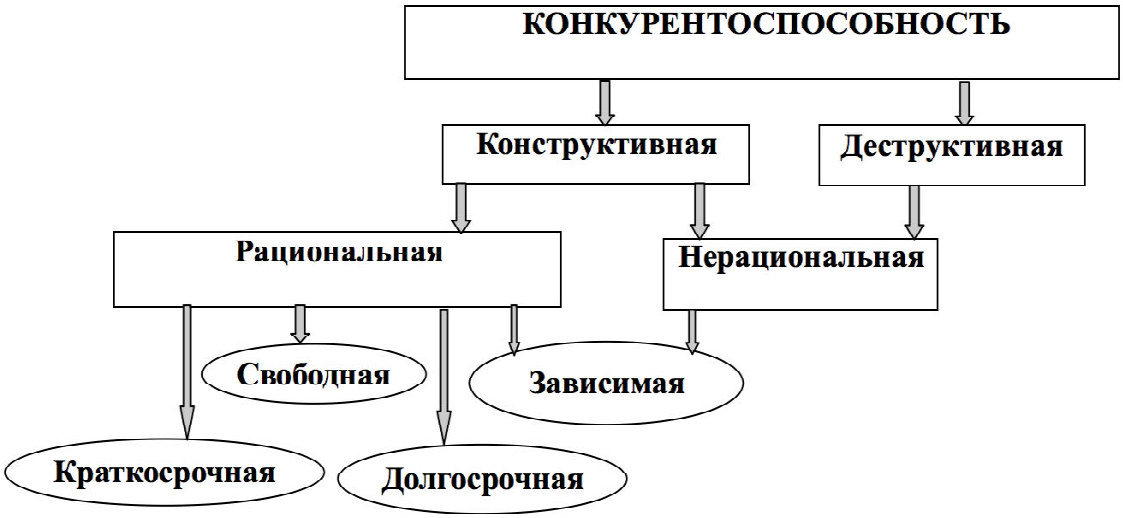


Рис. 1. Модели конкурентоспособности личности

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках междисциплинарного подхода краткий исторический обзор проблемы конкуренции и конкурентоспособности доказал, что для решения экономических задач необходимо учитывать социальные аспекты конкуренции и психологическое обоснование содержания понятия «конкурентоспособность личности».

Анализ моделей конкуренции и конкурентоспособности в психологии личности, социальной, экономической психологии, в педагогической психологии показал, что конкуренция – это стимул для развития, условие для становления конкурентоспособности личности. Наряду с широким перечнем компонентов моделей конкурентоспособности как психологических ресурсов основными являются – мотивация достижения и активность, что обуславливает «аспектный» характер модели конкурентоспособной личности.

Краткий теоретический обзор исследований проблемы конкурентоспособности личности и анализ измерений показал, что необходим не только субъектно-деятельностный, но и ситуативный подход при описании феноменологии конкурентоспособности личности с учетом модели конкуренции. В противном случае, это приводит к редукции содержания понятия и сведению его содержания к одному из компонентов.

Результаты эмпирического исследования конкуренции как критического инцидента в профессиональной деятельности позволили классифицировать виды конкуренции выделить модели конкурентоспособности (рационально-конструктивная зависимая, рационально-конструктивная свободная, краткосрочная, долгосрочная, нерационально-конструктивная зависимая, нерационально-деструктивная конкурентоспособность).

Дальнейший анализ и исследование проблемы требует учета таких факторов как возраст, различные этапы развития человека как субъекта труда, гендерные различия, принадлежность к определённой профессиональной группе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреева Г. А. Социальная психология. – М., 2010.
2. Аристотель Политика. – Т. 4. – М., 1984.

3. Бендас Т. В. Психология лидерства. – СПб., 2009.

4. Богомолова Н. Н., Стефаненко Т. Г. Контент-анализ. – М., 1992.

5. Всемирная история экономической мысли. – Т. 1. – М., 1987.

6. Гераклит // Антология мировой философии. Философия древности и Средневековья. – Т. 1. – Ч. 1.– М., 1969. – С. 275-286.

7. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского. – Т. 2. – М., 1991.

8. Гордеев В. А. Конкуренция и ее развитие: политэкономический аспект: Дис. ... д-ра эконом. наук: 08.00.01. – Иваново, 2007.

9. Журавлев А. Л., Позняков В. П. Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношении?. – М., 2012.

10. Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Образование и конкурентоспособность нации: Психологические аспекты // Психологический журнал. – 2009. – № 30(1). – С. 5- 13.

11. Коваленко А. И. Теоретические и методологические аспекты использования концепции конкурентоспособности в научных исследованиях // Современная конкуренция. – 2013. – № 42. – С. 65-80.

12. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 2000.

13. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. – Т. 2. – М.,1978.

14. Милл Дж. Основы политической экономии и некоторые аспекты их применения социальной философии. – М., 1980.

15. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М., 2003.

16. Платон. Государство. – М., 2002.

17. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении. – М., 2006.

18. Подосинникова Е. А. Психологические условия развития конкурентоспособности молодых специалистов в процессе профессиональной деятельности: Дис. канд. психолог. наук: 19.00.13. – Астрахань, 2006.

19. Рассел Б. История западной философии. – М., 2010.

20. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. – СПб., 2008.

21. Рохмистров С. Н. Социологическая концепция конкуренции: Управленческий аспект: Дис. ... д-ра социолог. наук: 22.00.08. – М., 2001.

22. Рубин Ю. Б. Теория и практика предпринимательской конкуренции. – М., 2010.

23. Руссо Ж.-Ж. Исповедь. Прогулки одинокого мечтателя. Рассуждение о науках и искусствах. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми. – М., 2004.

24. Токарева Е. В. Индивидуально-психологические особенности развития конкурентоспособности личности: Дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.13. – М., 2007.

25. Туктаров А.Р. Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе: социально-философский анализ: Дис. ... д-ра философских наук: 09.00.11. – Ростов-на-Дону, 2007.

26. Утилитаризм // Большой толковый социологический словарь. – Т. 2. – М., 2001.

27. Фатхудинов Р. А. Глобальная конкурентоспособность. На стол современному руководителю. – М., 2009.

28. Фрейд З. Я и Оно. – М., 1998.

29. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1994.

30. Фромм Э. Человек для самого себя. – М., 2009.

31. Хайек Ф.А. Познание, конкуренция и свобода. – СПб., 1999.

32. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ. – М., 1993.

33. Хьелл Л.А., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1998.

34. Шумпетер Ю.А. Капитализм, социализм и демократия. – М., 1995.

35. Bogoyavlenskaya D.B. & Klyueva O.A. (2012). Discovering the Nature of Competitive Personality // Psychology in Russia: State of the Art. – 2012. – № 5. – P. 67-80

36. Flanagan, J. The Critical Incident Technique // Psychological Bulletin. – 1954. – № 51(4). – P. 327-358. – http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf

37. Fülöp, M. Happy and Unhappy Competitors: What Makes the Difference? // Psychological Topics. – 2009. – № 18(2). – P. 345-367. Retrieved from http://www.research gate.net/publication/43170675_Happy_and_Unhappy_Competitors_What _Makes_the_ Difference

38. Garelli S. The Fundamentals and History of Competitiveness. – IMD World Competitiveness Yearbook, 2014. – http://www.imd.org/uupload/imd.website/wcc/Fundamentals.pdf

39. Schwab K. The Global Competitiveness Report 2013-2014: Full Data Edition is published by the World Economic Forum within the framework of The Global Competitiveness and Benchmarking Network. – http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2013-14.pdf

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.035.7
ББК 74.005.22
Педагогика

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОРИЕНТАЦИИ НА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РОССИИ XIII-НАЧАЛА XXI ВВ.

Кандидат педагогических наук Н. К. Костина

В статье рассмотрены особенности профессиональной ориентации молодежи на военно-профессиональную деятельность в России в разные исторические периоды. Выделены наиболее эффективные формы организации военно-ориентированной деятельности. Раскрыта роль психолого-педагогической составляющей профессиональной ориентации в работе с молодежью. Рекомендовано использовать положительный опыт предыдущих поколений в процессе ориентации молодежи на военно-профессиональную деятельность в современной России.

Ключевые слова
Профессиональная ориентация, кадетские классы, военно-профессиональная деятельность, патриотическое воспитание

Настоящая статья посвящена анализу состояния проблемы ориентации на военно-профессиональную деятельность в отечественном опыте с позиции историко-педагогического подходов в отечественной школе. Выявляются особенности военно-профессиональной ориентации в России в разные исторические периоды, раскрывается содержание, формы, методы, средства; определяются основные современные подходы к решению этой проблемы.

В России в разные исторические периоды (с XIII по XX в.в.) особенности ориентации на военно-профессиональную деятельность детерминировались различными социальными, экономическими и политическими факторами.

Установлено, что задачи ориентации на военную службу в XIII-XVII в.в. решались всем социально-экономическим и политическим укладом страны. Главным фактором ориентации на военно-профессиональную деятельность являлся государственный запрос – защита страны, а также сословный характер воспитания и привлечения на военную службу.

В XVIII веке сохранялся сословный подход к организации ориентации, но развивалось ее содержание, менялись формы. Так, в начале XVIII веке возникли первые специальные военно-учебные заведения, особенностью ориентации на военную службу было наличие высокой мотивации к военной службе и к самой профессии военного, так как она являлась привилегией. Ориентация дворянских детей на военную деятельность в XVIII

веке осуществлялась, с одной стороны, через политику государства, которое рассматривало дворянство как сословие, обязанное служить, исполнять воинскую повинность, так и через систему военно-учебных заведений, в которых дети дворян получали общее образование и ориентацию на военную деятельность. Созданные первые военные школы способствовали формированию качеств, которые необходимы военному. Военные прогимназии пришли на смену военно-начальным школам и имели 4-х летний срок обучения [4]. В это время возникают новые специальные военно-учебные заведения: артиллерийская (1712 г.), инженерная (1719 г.) школы в Петербурге: хирургическая (1707 г.), инженерная (1712 г.) школы и школа переводчиков (1708 г.) в Москве. В каждой из них ежегодно обучалось 100-300 и более воспитанников, срок обучения колебался от 5 до 12 лет. Военные школы при Петре I давали хорошее по тому времени общее и специальное образование. Особенностью ориентации на военную службу исследуемого периода было наличие высокой мотивации к военной службе.

С 1731 года создаются особые военные школы – кадетские корпуса, в которых дворянские дети готовились к военной службе в офицерских чинах. Кадетские корпуса имели ряд позитивных моментов: с подросткового возраста осуществлялась подготовка к службе в армии; воспитывались дисциплинированность, организованность. В середине XVIII века в кадетских корпусах стало меньше муштры, поощрялось увлечение изящной словесностью и искусствами, увеличивается роль практических занятий. В конце XVIII – начале XIX века учреждается 17 военных училищ, воспитанники которых получали общее начальное образование и затем могли продолжить учебу в кадетских корпусах, в которых поддерживалась строгая дисциплина, ценились чувства чести, долга и дружбы [2-3].

В середине XIX века складывается рациональная система устройства кадетских корпусов, которые должны были сосредоточить свое внимание на ориентации на военную службу и подготовке офицеров. В конце XIX века военные гимназии были переименованы в кадетские корпуса, которые являлись средними военно-учебными заведениями, одной из задач которых являлось воспитание преданности военной службе и государству.

Ориентация на военно-профессиональную деятельность в России до 1917 года осуществлялась в рамках допрофессионального военного образования: в военно-сиротских домах, в военных прогимназиях и гимназиях, кадетских корпусах [1].

Советский период характеризуется рядом этапов в организации ориентации молодежи на военно-профессиональную деятельность. С 1917 года разворачивается деятельность Общество содействия обороне, авиационному и химическому строительству (ОСОАВИАХИМ). К особым формам ориентационной работы следует отнести: недели и декады обороны, агитационные пробеги на автомобилях и аэросанях, агитационные перелеты. К работе по военно-профессиональной ориентации молодежи активно подключался комсомол, организующий пионерские слеты, сборы, летние оздоровительные лагеря [4].

Формы работы по выполнению этих задач способствовали военно-профессиональной ориентации молодежи. Организовывались недели и декады обороны, проводились агитационные пробеги на автомобилях и аэросанях, агитационные перелеты. В отдаленных сельских районах постоянными стали кинолекции по военно-патриотической тематике. Все это способствовало притоку молодежи в ячейки ОСОАВИАХИМа [4]. К работе по военно-профессиональной ориентации молодежи активно подключался Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодёжи (ВЛКСМ).

В предвоенном 1940 году в 190 аэроклубах было подготовлено более 24 тысяч пилотов, 500 летчиков-инструкторов, около 3 тысяч авиатехников; 26 тысяч планеристов и парашютистов. К июню 1941 года ОСОАВИАХИМ был одним из наиболее массовых добровольных обществ в нашей стране. В его рядах насчитывалось 13 миллионов человек, объединенных в 329 тысяч первичных организаций, и воспитанники Общества были в первых рядах тех, кто в тяжелые годы встал на защиту своей Родины.

После принятия Государственным Комитетом Обороны постановления "О всеобщем обязательном военном обучении граждан» (17 сентября 1941 года), была создана новая структура, занимавшаяся военно-профессиональной ориентацией и начальной военной подготовкой (Всевобуч), которая охватывала военным обучением граждан, находящихся в тылу [7].

11 октября 1942 года СНК СССР принял «Положение о начальной допризывной военной подготовке учащихся 5-10 классов неполных средних школ и техникумов». Начальная военная подготовка стала обязательным школьным предметом для всех учащихся, который решал задачу ориентации на военно-профессиональную деятельность, обусловленную необходимостью укрепления обороноспособности государства и развитием профессиональной ориентации как отрасли научного знания. В 1948 году на базе Осоавиахима были образованы самостоятельные добровольные общества содействия армии, авиации и флоту – ДОСАРМ, ДОСАВ и ДОСФЛОТ. В 1951 году эти общества были объединены в ДОСААФ СССР, которые занимались ориентацией на военно-профессиональную деятельность: воспитание в духе постоянной готовности к защите интересов и любви к Родине; пропаганда среди населения военных знаний, героических традиций советского народа и его Вооружённых Сил; подготовка молодёжи к военной службе в соответствии с требованиями Закона СССР о всеобщей воинской обязанности; содействие проведению гражданской обороны; осуществление руководства развитием в стране военно-технических видов спорта; морально-психологическая и идейная подготовка молодежи к службе в армии; практическое обучение основам военных специальностей. Специализированные военные училища (суворовские и нахимовские) были созданы во время Великой Отечественной войны в соответствии с постановлением Совета Народных Комиссаров СССР от 21 августа 1943 года «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации». В училищах предусматривались меры по обучению и воспитанию детей воинов Советской Армии и Военно-Морского Флота, партизан, советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших в годы войны. Перед училищами ставилась задача подготовить мальчиков к военной службе в офицерском звании и дать им общее среднее образование. Образовательный процесс, воспитательная, внеклассная работа ориентировали учащихся на будущую военно-профессиональную деятельность.

В постановлении указывалось, что в училища принимаются мальчики с десятилетнего возраста со сроком обучения 7 лет. Для детей 8-10 лет, закончивших 1-2 класса начальной школы, предусматривалось создание младшего и старшего подготовительных классов. В 1943 году открылось 11 СВУ: Краснодарское, Новочеркасское, Сталинградское, Воронежское, Харьковское, Курское, Калининское, Орловское, Ставропольское, Ташкентское, Кутаисское (два последних – училища НКВД, позже – МВД, для детей пограничников). В 1944 году открылись еще 6 СВУ: Казанское, Куйбышевское, Горьковское, Саратовское, Тамбовское, Тульское, в 1953 – Минское, в 1955 году – Ленинградское. В 1975 году в СССР действовало 8 СВУ: Казанское, Калининское, Ки-

евское (бывшее Харьковское), Ленинградское, Минское, Московское (бывшее Горьковское), Свердловское и Уссурийское (бывшее Курское).

В училищах были установлены строгие правила; распорядок дня, как в воинской части: подъем по сигналу горна, физзарядка, утренний смотр, завтрак, занятия. Офицерско-преподавательский состав училищ основное внимание уделял учебе. Воспитанники изучали те же образовательные предметы, что и в школе, но, кроме того, с ними проводились занятия по военной подготовке. Профессиональная ориентация осуществлялась и во внеклассное время – военно-спортивные игры, занятия спортом, дополнительные занятия по общеобразовательным предметам. Офицеры-воспитатели и преподаватели строили жизнь ребят по воинскому образцу. При этом, офицеры и преподаватели с первых дней стремились сочетать воинскую требовательность с заботой о детях: беседовали с ними, рассказывали о событиях в стране, знакомили с положением на фронтах.

Советское государство посредством училищ решало следующие задачи: оказывало помощь в воспитании детей семьям воинов или гражданских лиц, погибших или отличившихся при защите Отечества, а также давало детям, «предназначенным к военной службе в офицерском звании, общее образование и соответствующее предназначению воспитание» [7].

С принятием закона «О всеобщей воинской обязанности» (12 октября 1967 г.) было предписано школам поднять вопросы профориентации и допрофессиональной военной подготовки молодежи. Советский период характеризуется деятельностью общественно-политических организаций, которые вели мощную ориентационную работу на укрепление обороноспособности государства. Школа 60-90 годов XX века решает задачу ориентации на военно-профессиональную деятельность посредством начальной военной подготовки (НВП), которая организуется в учебное время, во внеучебное время проводятся сборы, спортивные соревнования, эстафеты.

Таким образом, существовавшая в стране до 90-х годов XX века система допрофессиональной военной подготовки решала проблему ориентации молодежи на военно-профессиональную деятельность. Использовались следующие формы: уроки по начальной военной подготовке, основам безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), военно-спортивные мероприятия и праздники, сборы, тематические игры. Значима роль ВЛКСМ и пионерской организации в ориентации молодежи на военно-профессиональную деятельность, через спортивные и военно-патриотические игры, соревнования, игру «Зарница».

В связи с изменениями приоритетов в политике государства, в 90-х годах XX века уделялось недостаточное внимание развитию ориентации на военно-профессиональную деятельность, кадетскому движению, а также патриотическим организациям, способствующим поднятию статуса военнослужащего. Профессия военного утратила былой престиж.

В начале XXI века появляются профильные военные (кадетские) классы, обучающие по специальным программам. Закон РФ «Об образовании», Типовое положение об общеобразовательном учреждении (11.03.2001г.), Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, (09.06.2003 г.) «О проведении эксперимента по введению профильного обучения в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) образования» определяют основные задачи профильного военного (кадетского) класса: создание благоприятных условий для разностороннего развития личности; формирование общей культуры личности на основе усвоения обязательного минимума содержания общеобразовательных программ; подготовка к военной службе; создание ос-

новы для последующего освоения профессиональных образовательных программ в военных училищах; воспитание гражданственности и любви к Родине. Основными целями и задачами кадетских школ и кадетских школ-интернатов являются интеллектуальное, культурное, физическое и нравственное развитие обучающихся, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для подготовки несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на гражданском и военном поприще. В России действуют около полутысячи кадетских корпусов, школ, интернатов, лицеев, гимназий и большое количество кадетских классов. Также в России существуют суворовские и нахимовские училища, которые готовят будущих офицеров. Сегодня НВМУ – это среднее специализированное учебное заведение с военно-морской направленностью обучения и воспитания, которое дает общее среднее образование и готовит к поступлению в высшие военно-морские училища. У выпускников нахимовских училищ развиваются следующие ценностные ориентации: верность флоту, преданность Отечеству, готовность к самопожертвованию, верность традициям Родины и ее Военно-Морского Флота. Сегодня единственное действующее Нахимовское училище находится в Санкт-Петербурге, оно ориентировано на подготовку воспитанников к учёбе в военных вузах. В училище обучение базируется на двух составляющих: программы средней школы и специальной военно-морской подготовки.

Введение подготовки граждан по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего, начального профессионального и среднего профессионального образования в рамках учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» не помогло добиться желаемых результатов. Несмотря на то, что удалось достичь высокого охвата обучаемых (92 процента), качество подготовки граждан по основам военной службы осталось крайне низким.

К общественным организациям, способствующих ориентации на военно-профессиональную деятельность, можно отнести Российскую оборонную спортивно-техническую организацию (РОСТО), созданную в сентябре 1991 года как общероссийское общественное объединение в соответствии с Указом Президента Российской Федерации. Сегодня РОСТО является правопреемником ДОСААФ СССР на территории Российской Федерации, только материально-технические возможности и круг полномочий ДОСААФ были значительно шире, чем сейчас у РОСТО. 7 декабря 2009 года Постановлением Правительства РФ РОСТО была переименована в Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту (ДОСААФ). Организация занимается обучением всех желающих авиационному спорту (в том числе парашютному спорту), радиоспорту, вождению автотранспорта, стрельбе из огнестрельного и пневматического оружия; проводит патриотическую работу среди молодежи; организует активный отдых и походы.

В распоряжении Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р раскрыта концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года, где отмечены цели, задачи и основные направления политики Российской Федерации в области подготовки граждан РФ к военной службе, а также определена система мер, направленных на улучшение состояния здоровья, физической и морально-психологической подготовки граждан, подлежащих призыву на военную службу, осуществление военно-патриотического воспитания граждан, повышение качества подготовки по основам военной службы и военно-учетным специальностям, восстановление системы массовых занятий видами спорта из числа видов спорта, признанных в установленном порядке в Российской Феде-

рации, в целях обеспечения подготовки граждан к военной службе.

В XXI веке активная деятельность общественных организаций и государства преследует общую цель поднять престиж армии и службы в ней, а также создать условия для обеспечения гарантированного комплектования Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований физически и морально-психологически подготовленными гражданами, обладающими положительной мотивацией к прохождению военной службы, получившими подготовку по основам военной службы и военно-учетным специальностям.

К недочетам системы ориентации на военно-профессиональную деятельность относят отсутствие тесной связи с армией, с военными учебными заведениями, отсутствие вовлечения учащихся в атмосферу профессиональной деятельности военнослужащих, что отражается на низкой мотивации учащихся к военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, сравнительно-исторический анализ показал, что в России в различные исторические периоды преобладали разные подходы к организации ориентации молодежи на военно-профессиональную деятельность, а также психолого-педагогический компонент профессиональной ориентации в работе с молодежью. Установлено, что следует принимать во внимание комплексное использование положительного опыта предыдущих поколений с учетом современных условий в процессе ориентации молодежи на военно-профессиональную деятельность в современной России.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гафутулин, Н. Суворовец, курсант, офицер [Текст] / Н. Гафутулин // Красная звезда. – 2004. – 29 апреля.

2. Дельбрюк, Г. История военного искусства в рамках политической истории [Текст] / Г. Дельбрюк. – М.: Гос. воен. издат., 1938. – Т. 4. – 421 с.; Т. 5. – 400 с.

3. Киреев, О. П. Психологические условия эффективной ориентации молодежи на офицерские профессии [Текст]: Автореф. дис … канд. психол / О. П. Киреев; ВА РВСН им. Петра Великого. – М., 1999. – 20 с.

4. Осипов, В. А. Содержание и формы работы классов военно-профессиональной и правовой направленности в общеобразовательной школе [Текст]: методическое пособие / В.А. Осипов. – Курган: Издательство «Курганский государственный научно-образовательный центр Уральского отделения Российской академии образования», 2001. – 62 с.

5. Профессиональная ориентация школьников [Текст]: учебное пособие для студ. пед. вузов / Н. Н. Захаров. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.

6. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация [Текст] / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с.

7. Суворовские училища за двадцать лет [Текст]: сб. статей. – М.: Воениздат, 1963. – 200 с.

8. Учебно-методический кабинет профессиональной ориентации [Текст]: книга для учителя / Л. В. Ботякова, А. Е. Голомшток, С. С. Гриншпун. – М.: Просвещение, 1986. – 112 с.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9
ББК 88.4
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

СПОСОБНОСТЬ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ВОИНСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОФИЦЕРОВ[1]

Кандидат психологических наук А. С. Марков
Кандидат психологических наук Ш. Р. Хисамбеев

Статья посвящена проблеме развития способности будущего офицера конструктивно разрешать конфликты в воинских коллективах как проявлению уровня сформированности его субъектности. Приведена динамика изменения агрессивных реакций курсантов на различных курсах обучения и показана ее связь с предпочтительным выбором стратегии поведения в конфликте. Сделан вывод, что обучение в военном вузе способствует повышению уровня субъектности, и тем самым выбору стратегии сотрудничества, позволяющей максимально эффективно руководить воинским коллективом.

Ключевые слова
Субъектность, конфликт, разрешение конфликта, стратегия поведения, агрессивные реакции

В настоящее время меняются требования к офицерам Вооруженных сил Российской Федерации: на первый план выступает личностный рост и развитие субъектности.

Под субъектностью мы понимаем способность активно, целенаправленно планировать, осуществлять и контролировать свои действия.

Наиболее ярко субъектность проявляется в ситуациях стресса, в том числе информационного, связанного с дефицитом времени, неопределенностью или фрагментарностью поступающей информации. Все это порождает нервно-психическую напряженность и зачастую переживается как внутренний конфликт, т. е. столкновение разнонаправленных мотивов и стереотипов поведения.

Под внешним конфликтом мы понимаем тип взаимодействия субъектов (как индивидов, так и социальных групп), возникающий при наличии противоречий в интересах и позициях сторон. В воинском коллективе это межличностные конфликты.

Обычно конфликт считается деструктивным явлением. Однако при конструктивном разрешении конфликт может стать средством развития, как отдельной личности, так и коллектива.

Конструктивное разрешение конфликта – действия, ведущие к принятию адекватных решений и сплочению группы. Офицер, умеющий конструктивно разрешать конфликты тем самым закрепляет у подчиненных форматы и протоколы коммуника-

[1] **Работа выполнена при поддержке РГНФ. Проект №14-06-00575**

ций в воинском коллективе, соответствующие действующему этическому кодексу.

Столкновения в коллективах – явление не столь уж редкое, а значит, перед каждым офицером-руководителем в той или иной мере стоит задача управления конфликтами, включающая анализ ситуации, принятие решения, проведение переговоров с участниками столкновения.

В общем виде в возникновении конфликтов можно выделить две стороны - объективную и субъективную. Объективное начало возникновения конфликтов связано со сложной, противоречивой ситуацией, в которой оказываются люди. Плохая организация и условия деятельности, нечеткое разделение функций и ответственности – такого рода проблемы относятся к числу потенциально конфликтогенных, т. е. объективно являются той возможной почвой, на которой легко возникают напряженные ситуации. Если люди поставлены в такие условия, то независимо от их настроения. Характера, сложившихся в коллективе отношений и призывов к взаимопониманию и сдержанности, вероятность возникновения конфликтов довольно велика.

Субъективная сторона возникновения конфликтов заключается в том, что конкретные ситуации создают своего рода преграды на пути удовлетворения стремлений, желаний, интересов участников.

Дело в том, что зачастую субъект сталкивается с препятствиями, не позволяющими завершить начатое действие, либо происходит внезапная интервенция (вмешательство). В обоих случаях субъект испытывает фрустрацию, которая служит спусковым механизмом когнитивной, аффективной и поведенческой реакции на конфликтную ситуацию.

Большинство реакций можно расположить по биполярной шкале, на одном полюсе которой находится отступление (от ретировки перед лицом более сильного противника до подавления готовой сорваться с губ реплики), на другом – агрессия (от сплетни «за глаза» до яростной атаки).

Заметим, что хотя агрессия часто осуждается как недопустимая форма поведения в социуме, некоторые агрессивные реакции являются вполне адекватными для десантника, выполняющего свой воинский долг.

Для сбора эмпирического материала был использован опросник Басса-Дарки, в котором оцениваются следующие виды агрессивных реакций (не реальные поведенческие акты, а предрасположенность к их совершению):

1. «Физическая агрессия» – склонность к использованию физической силы против другого лица.

2. «Косвенная агрессия» – склонность к агрессивным действиям, представленным в скрытой, замаскированной форме; направленность таких действий тщательно скрывается или не осознается самим субъектом агрессии.

3. «Раздражение» – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. «Негативизм» – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. «Обида» – чувство горечи, досады, вызываемое несправедливым, оскорбительным отношением к себе (действительным и вымышленным).

6. «Подозрительность» – склонность отказывать людям в доверии, предполагать обман в действиях контрагентов.

7. «Вербальная агрессия» – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. «Чувство вины» – отрицательно окрашенное чувство, объектом которого является поступок субъекта, который кажется ему причиной негативных для других людей последствий.

Личностный рост сопровождается с одной стороны, угасанием таких инфантильных реакций, как негативизм, обида, чувство вины, с другой стороны – разви-

тием умения конструктивного разрешения конфликтов.

И в самом деле, как видно из табл.1, инфантильные агрессивные реакции действительно угасают в ходе обучения курсантов от курса к курсу.

Таблица 1

Диагностика агрессивных реакций по Басса-Дарки

Курс	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражение	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальная агрессия	Чувство вины	Враждебность	Агрессивность
1	6	7	5	13	6	5	4	6	11	14
2	7	9	6	12	8	7	6	7	15	19
3	7	3	3	2	3	3	8	7	6	18
4	6	8	5	4	4	5	6	3	9	17
5	6	6	6	7	3	5	7	7	8	19

Если на первых двух курсах негативизм, обида, чувство вины ярко выражены, то уже на третьем курсе их выраженность заметно снижается (так, показатель «негативизм» снижается с 13 до 2, а показатель «обида» – с 6 до 3).

Вместе с тем растет показатель «вербальная агрессия».

Физическая агрессия канализируется в военно-прикладных видах спорта; формируется привычка контролировать свою физическую агрессию в соответствии с Уставом, регламентами и т. п.

Следует отметить, что по мере того, как от курса к курсу меняется основной вид агрессивных реакций, меняется и стиль поведения курсантов в конфликте. Исследование мы проводили по методике К. Томаса. Он выделял следующие способы разрешения конфликтов:

– соперничество (соревнование, конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

– сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон;

– компромисс, как поиск взаимоприемлемых решений;

– избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

– приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Описание поведения курсантов различных курсов в конфликте (по К. Томасу)

Курс	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1	6	3	6	7	7
2	5	4	6	7	6
3	6	8	7	8	7
4	7	9	9	2	3
5	3	10	7	6	3

На первом курсе наиболее отмечена выраженная предрасположенность курсантов к таким поведенческим актам как избегание и приспособление. Меньше всего склонны первокурсники к сотрудничеству. Это мы объясняем тем, что в современных российских семьях воспитывается как правило по одному ребенку и при преобладающем женском влиянии на воспитание юношей. В случае возникновения конфликтных ситуаций женщины часто рекомендуют детям выход из психотравмирующего поля: «Отойди!», «Не связывайся». Прививаемы нашей молодежи через СМИ западные ценности так же ориентируют молодых людей на индивидуализм: «А это мне надо!», «Это ваши проблемы». В тоже время образовательная среда военного вуза, армейская действительность заставляют курсантов действовать в составе учебного взвода постепенно вырабатывая коллективистские качества.

На втором курсе в процессе адаптации курсантов к армейской службе совмещенной с учебой в военном вузе происходит постепенное снижение показателей предрасположенность курсантов к таким поведенческим актам как избегание, приспособление и соперничество. В это время

начинает увеличиваться проявление сотрудничества. В курсантском коллективе сложились микрогруппы по интересам: отличники учебы, спортсмены (футболисты, штангисты, единоборцы), спортсмены по военным видам спорта (стрельбе, биатлону, парашютному спорту, вождению боевых машин), участники художественной самодеятельности (гитаристы и исполнители авторских песен). На втором курсе складывается конструктивное взаимодействие сначала внутри микрогрупп, а затем и между группами курсантов.

Интересно отметить, что на третьем курсе, когда все курсанты подписали контракт на длительную военную службу, полностью адаптировались как к службе, так и к учебе в военном вузе, возрастают показатели по всем видам поведенческих актов. По сравнению со вторым курсом вырастает показатель стратегии избегания и приспособления, заметно вырастает предрасположенность к компромиссам, но в отличие от первого курса это связано со знанием армейских порядков и выбором оптимального пути достижения поставленной цели. Избегание порой связано не с боязнью своих командиров и незнанием, что от них ожидать, а наоборот, стремлением не попасться под руку командиру в неподходящую минуту, когда командир ищет, кого из курсантов надо срочно поставить дежурным или отправить на выполнение хозяйственных работ. Приспособление может выражаться в том, что курсант проявит инициативу заступить на дежурство на Новый год, чтобы во весь голос требовать отпуска на 8 марта, чтобы провести его с любимой девушкой. Предрасположенность к компромиссам связана со стремлением справедливо делить тяготы военной службы: сегодня я дежурю по казарме во время лекции по устройству военной техники и ночью буду переписывать этот материал с чужого конспекта, но завтра я буду на лекции сам, а другой курсант со взвода будет восстанавливать в своей тетради пропущенный материал. На третьем курсе начинает больше замечаться соперничество между курсантами: кто лучший в учебе? кто лучший спортсмен? кто лучше всех стреляет? Но наибольший рост на третьем курсе происходит в стратегии сотрудничества, курсанты в большинстве своем активно и охотно помогают друг другу, ждут и принимают помощь от товарищей, не боятся недоброжелательной критики или осуждения.

На четвертом курсе резко снижается предрасположенность к избеганию и приспособлению. Курсанты начинают ощущать себя будущими офицерами, видят доброжелательное отношение боевых офицеров, стараются решать возникающие вопросы прямо, справедливо, беря на себя определенную меру ответственности. У них возрастает соперничество, но уже в ином плане, чем на предыдущих курсах. Теперь соперничество в том, кто соответствует образу офицера, а кто еще нет. И при этом возрастает предрасположенность к сотрудничеству и компромиссу, присутствует желание помочь однокурснику достичь таких же высот.

На пятом, выпускном курсе на обследуемой выборке мы наблюдали резкое снижение показателя соперничество и максимальное за все пять лет значение показателя сотрудничество. Мы это связываем с тем, что курсанты за пять лет обучения впитали в себя ощущение десантного братства, в их плоть и кровь вошли слова легендарного десантника №1 генерала армии Маргелова Василия Филипповича: «Истинную цену жизни знает только десантник. Ибо он чаще других смотрит смерти в глаза». И знаменитое «Никто, кроме нас!» склонность к компромиссам на пятом курсе остается высокой, хотя и несколько снижается по сравнению с предыдущим, четвертым курсом. Показатель предрасположенности к приспособлению на пятом курсе такой же как был на четвертом, а вот стратегия избегания выбирается чаще. Ближе к выпуску из училища, к распределению в войска, по-

лучению служебных характеристик военная смекалка подсказывает будущему офицеру, что лучше избегать лишних неприятностей, обострений к отношениях с командирами и сослуживцами.

Для действующих офицеров показатели стилей поведения в конфликте значительно отличаются от результатов самооценки курсантов выпускников. Пятикурсникам нет смысла соперничать, они члены одной «команды», они ощущают свое десантное братство и склонны к сотрудничеству. После выпуска курсанты одного учебного взвода попадают в разные подразделения и разные воинские части. Они стремятся сделать свое подразделение, свою часть лучшими в ВДВ. На лицо явно выраженное соперничество. В этих условиях места для сотрудничества остается мало. Также следует отметить изменение показателя избегания в сторону уменьшения. Если у курсанта включая пятый курс была возможность спрятаться за чужую спину во взводе или роте, то офицеру-десантнику приходится отвечать не только за себя, но и за своих подчиненных их успехи и недостатки, достижения по службе и нарушения воинской дисциплины. Подчиненных надо учить и воспитывать. Командир единоначальник за все и всех в ответе.

Подводя итог нашего исследования можно обратить внимание командиров курсантских подразделений, воспитателей и преподавателей на следующие особенности предпочтительного стиля поведения курсантов в конфликтах:

– с первого к пятому курсу значимо растет стратегия сотрудничества и снижается стратегия приспособления, что свидетельствует о растущей групповой сплоченности курсантов, осознающих себя членами единой команды;

– на первом курсе обучающиеся склонны к избеганию и меньше всего к сотрудничеству, поэтому усилия командиров и преподавателей должны быть направлены на формирование у курсантов желания и умения решать поставленные задачи совместно;

– на старших курсах третьем, четвертом и особенно пятом у будущих офицеров наиболее выражено стремление к сотрудничеству и его надо использовать в учебных и воспитательных целях;

– следует обратить внимание, что стратегии поведения курсантов с первого по третьей курс «избегание» и «приспособления» хотя имеют близкие количественные показатели по методике К. Томаса, но имеют под собой разные основания. На первом курсе больше выражены «детские» проявления избегания и приспособления, на третьем курсе они связаны с определенным военным опытом – военной смекалкой.

Таким образом, учет динамики стратегий поведения курсантов в конфликте и выбор соответствующего педагогического стиля командирами и преподавателями повысит эффективность воспитательного воздействия на курсантов.

Выводы:

1. Общий уровень агрессивности курсантов соответствует возрастным нормативам и существенно не меняется за время обучения.

2. Развитие субъектности будущего офицера проявляется в изменении структуры агрессивных реакций под влиянием усвоения в ходе обучения форматов и протоколов поведения военнослужащего.

3. С третьего курса на первый план начинает выступать предрасположенность к вербальной агрессии, и угасают инфантильные реакции, такие как обида и негативизм.

4. У курсантов развивается умение конструктивного разрешения конфликтов, что подтверждается переходом к стратегии сотрудничества (по К.Томасу).

Заключение

Когда древнегреческого философа Антисфена спросили, как лучше всего отомстить врагу, тот ответил: «Стать самому лучше», и, по-видимому, это же следует из проведенного исследования.

Динамика изменения агрессивных реакций и стратегии поведения в конфликте подтверждает гипотезу, что центральным

психологическим моментом обучения в военном вузе является развитие субъектности курсанта как будущего офицера.

Угасание склонности к инфантильным агрессивным реакциям и выбор стратегии сотрудничества служат убедительным доказательством происходящего в ходе обучения в военном вузе личностного роста.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Марков А. С. Развитие личной и коллективной субъектности курсантов военного вуза // Современные проблемы высшего профессионального образования: материалы VI международной научно-методической конференции/редкол.: С. Г. Емельянов (отв. ред.) [и др.]; Юго-Зап. гос. ун-т. – Курск, 2014. – С. 289-295.

2. Марков А. С. Служение – смысловое ядро субъектности офицера // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика/Материалы международной научно-практической конференции. В двух частях. Ч. II. – М., 2014. – С. 189-193.

3. Марков А. С. Роль психологии в высшем военном образовании // Современное образование: роль психологии: Материалы X юбилейной международной научно-практической конференции/ Психологический институт РАО. – М.: СПб., 2014. – С. 365-371.

4. Марков А. С. Концепт «субъектность» применительно к обучению и развитию курсантов военного вуза // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, РУДН, 17-18 апреля 2014 / науч. ред. В. И. Казаренкова. – М.: РУДН, 2014. – С. 481-486.

5. Марков А. С., Хисамбеев Ш. Р. Психолого-педагогические технологии развития субъектности специалиста экстремальных профессий // XIV Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогические проблемы развития личности профессионала в условиях университетского образования» 2-6 сентября 2014 года, г. Китен. Сборник научных статей / редкол.: Е. Рангелова (отв. ред.) [и др.]; Софийский университет «Св. Климента Охридски». – Гарбово: ЕКС-ПРЕС, 2014. – Кн. 1, Т. 2. – С. 48-53.

6. Панов В. И. От активности к становлению деятельности, от субъекта к становлению субъектности (теоретический анализ) // Проблемы и перспективы социальной психологии образования: Материалы междунар. научн. конференции. (Саратов, 26-27 окт. 2010 г.) – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – Ч. 1. – С. 13-27.

7. Панов В. И., Капцов А. В. Экопсихологические типы коммуникативного взаимодействия: социально-психологический аспект // Экопсихологические исследования-3 / Под ред. В. И. Панова. – М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор-История, 2013. – С. 221-232.

8. Панов В. И. Этапы становления субъектности (на примере двигательной активности) / В. И. Панов // Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г. – М.: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2013. – С. 71-73.

9. Панов В. И., Плаксина И. В. Модель становления субъекта педагогической деятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. – Т. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – С. 304-307.

10. Buss, Arnold H.; Durkee, Ann. An inventory for assessing different kinds of hostility // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – Aug. – Vol. 21(4). – PP. 343-349.

11. Kilmann, Ralph; Kenneth W. Thomas Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The «MODE» Instrument // Educational and Psychological Measurement. – 1977. – №37. – P. 309.

УДК 159.922.76
ББК 88.72
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Кандидат психологических наук М. М. Семаго

Представлен подход к моделированию психолого-педагогического сопровождения в ситуации инклюзивного образования. Приводятся основные компоненты: логическая и временная структуры, философские основания, категории. Сопровождение инклюзивных процессов в образовании рассматривается с позиции системно-структурного анализа. Показывается эффективность распространения представлений теории диссипативных структур (синергетики) на анализ психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивного образования.

Ключевые слова
Инклюзивное образование; психолого-педагогическое сопровождение; теория диссипативных структур; онтологические категории; моделирование процесса сопровождения; субъекты сопровождения

В современной научной картине мира, в многоуровневой системе научного знания, происходят «тектонические подвижки» – не просто парадигмальные преобразования внутри отдельных научных дисциплин, но новые категориальные сетки и трансдисциплинарные методологии. Возникает, не просто смена «защитных поясов» научных исследовательских программ (по И.Лакатосу), а ситуация, которую можно определить как научная революция в понимании Т. Куна.

В целом происходящее может оцениваться как «межсистемный кризис» – ситуация, когда «… исчерпывается некое системное качество» (И. Яковенко) и возникает необходимость кардинальных концептуальных изменений методологического анализа на всех его уровнях.

И в области психологических наук начинают все громче звучат идеи постнеклассических (определение В. С. Степина) перспектив развития теории и методологии психологического знания (В. М. Аллахвердов, В. А. Барабанщиков, М. С. Гусельцева, А. Л. Журавлев, Д. А. Леонтьев, Т. Д. Марцинковская, Г. В. Залевский, В. В. Знаков, В. А. Петровский, А. Н. Поддьяков, Н. И. Чуприкова, А. В. Юревич и др.).

В связи с этим возникает необходимость достаточно принципиальных переходов к новым системным парадигмам анализа психического развития и связан-

*** Исследование выполнено в рамках гранта РГНФ № 14-16-77004.**

ных с ним систем. Подобная ситуация не может не отражаться на современном гуманитарном знании. Совершенно естественным будет предположить, что и наиболее востребованные современные образовательные инновации точно также должны разрабатываться с учетом современного научного знания, современных методологических подходов.

Одной из таких современных общенаучных методологий следует признать теорию диссипативных структур И. Пригожина (1977). Покажем возможность использования подобной трансдисциплинарной методологии (называемой также «синергетикой»), ее категориальной «сетки», в качестве методологического основания психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Теория диссипативных структур (чаще называемая синергетикой) применима к нелинейным, неустойчивым, открытым (то есть обменивающиеся информацией с окружающей средой) системам. Фактически, любая человекоразмерная (термин В. С. Степина) система (в их число, естественно, входит и инклюзивное образование и ее компонент – психолого-педагогическое сопровождение) обладает этими характеристиками. Действительно, сами человеческие отношения, которые, в первую очередь, проявляются в процессе сопровождения ребенка с ОВЗ, носят крайне нелинейный характер, хотя бы потому, что зачастую на определенном этапе сопровождения поведение такого ребенка, окружающих его детей может стать «неадекватным», выходя за привычные социальные «рамки». Именно в этой ситуации может возникнуть «ощущение границ» возможных социально адекватных образовательных отношений. Нелинейность характера ППС отмечается и при кардинальных изменениях процедурных моментов, методического арсенала, технологии взаимодействия специалистов образовательной организации в процессе сопровождения. Также при совместном анализе действий специалистов и получаемых ими оценок эффективности процесса сопровождения сам процесс анализа часто может носить выражено нелинейный характер. На фоне увеличения объема актуализируемых данных вдруг «возникает» конечный ожидаемый результат, «прорисовывается» образовательный маршрут и необходимые специальные условия обучения и воспитания. Подобный кумулятивный эффект часто отмечается всеми специалистами.

Именно поэтому коллективную деятельность специалистов консилиума, обеспечивающих ППС нельзя рассматривать, как простое суммирование индивидуальных и независимых оценок, но как качественно нелинейный процесс, в результате которого возникает общее согласованное решение, возникающее иногда «скачкообразным» образом.

Точно также консилиумную деятельность по сопровождению «особого» ребенка в целом можно рассматривать как неустойчивый и открытый (диссипативный) процесс. Действительно, казалось бы, второстепенный по отношению к оценке интеллектуального развития и обучения характер поведения ребенка (особенно это характерно для детей с некоторыми вариантами расстройства аутистического спектра) может принципиально изменить всю деятельность специалистов, и, в конечном итоге, кардинально изменить возможный образовательный маршрут. Иногда это происходит вопреки имеющимся документальным, вроде бы, подтвержденным фактам. Точно также предельно неустойчивым может быть и поведение родителей, которые, то соглашаются с рекомендациями специалистов, то вдруг меняют свое мнение, чуть ли не на противоположное, то «продвигаются вперед» в своем понимании, то возвращаются к первоначальному суждению и т. п., превращая весь процесс сопровождения, обучения и воспитания ребенка в «хождение по кругу», «высасывая» силы и эмо-

ции специалистов.

Обращение к теории диссипативных систем, ее категориальному аппарату как к философско-методологическим основаниям инклюзивного образования в целом и ее компонентов дает возможность разработки широкого спектра различных прикладных аспектов образовательной деятельности.

Определим основные компоненты логической структуры методологии психолого-педагогического сопровождения (далее ППС).

В данном случае *объектом* ППС является комплексное сопровождение в образовательной среде детей с тем или иным видом (вариантом, формой) «отклоняющегося развития» вместе с другими детьми, не обладающими подобными отклонениями, а *предметом* – организация подобного психолого-педагогического сопровождения во всей его многоаспектности.

В качестве одной из основных *целей* ППС рассматривается создание и поддержание адаптивной образовательной среды в соответствии с возможностями и особенностями всех детей, в нее включенных, в том числе, реализация специальных образовательных условий для ребенка с ОВЗ. А основные *задачи*, включают в себя разработку соответствующих структурных элементов, технологий и методов, а также временных показателей подобного деятельности. Отметим также, что одной из важнейших задач является подготовка соответствующего кадрового потенциала, достаточного «пула» специалистов, реализующих сопровождение, в первую очередь, психологов, логопедов и дефектологов различных направлений. Последнее как ничто иное определяет человекоразмерность данной системы.

Одним из наиболее важных компонентов ППС, отличающая его от других образовательных систем является его «***множественная» субъектность***. Так его субъектами, помимо самого ребенка с ОВЗ, являются другие дети группы/класса, а в расширенном виде и все дети данной образовательной организации, родители ребенка с ОВЗ и родители других детей группы/класса, а также педагоги и другие специалисты, включаемые в инклюзивную среду. Отсюда можно выделить пять основных субъектов ППС, а само ППС рассматривать как системный полисубъект (по И. В. Вачкову), и одновременно, как темпоральную систему[1] [1]. Отсюда возникает понимание ППС как системы, обладающей сложным системно-структурным строением. Необходимо также сказать о «горизонтально-вертикальной» иерархичности, нуждающейся в структурно-логическом и, что более важно, временном или «хрональном» (по фазам, этапам) структурировании, определяющем один из важнейших компонентов в целостной методологической структуре.

Сложность подобной человекоразмерной системы делает необходимым включения в онтологическую категориальную спецификацию дополнительных «предельных» по отношению к этой спецификации категорий. К последним следует отнести *фрактальность* (изоморфизм моделируемых структур), *синхронию*, *меру* [2]. Две последние определяют структурную гармонию системы – возможность оценки динамики структурогенеза. В отличие от классически построенных дисциплинарных наук, синергетическая парадигма в соответствии с одним из своих принципов – *междисдисциплинарной толерантностью* [3. С. 148], позволяет найти этим категориям соответствующее место в своей онтологической категориальной сетке.

Рассмотрим применение основных категорий теории диссипативных структур

[1] **В соответствии с подходом А. В. Болдачева (2011) любой изменяющийся во времени (то есть, обладающий хрональностью) пространственно организованный объект обладает и атрибутом темпоральности. Характеристики темпоральных систем «…представлены последовательностью событий, которые подобно частям пространственного объекта могут пониматься как элементы, образующие его распределенную во времени темпоральную структуру» [1. С. 63].**

(синергетики) к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования.

Как уже показала практика, в качестве управляющих (внешних) параметров можно оценивать: международные Конвенции и Акты «модулирующие» процесс цивилизационных изменений в образовании; противоречие между традиционностью нашей образовательной системы и цивилизационными вызовами, требующими ее значительного преобразования; различия между общекультурными (мировыми) ценностями и состоянием нашего общественного мнения, социокультурной «обстановкой» в целом.

В данном случае имеет смысл говорить об определенной *асимметрии* между международным опытом, законодательством, социокультурной практикой в области инклюзивного образования и аналогичными компонентами, представленными в отечественной образовательной практике. Изменение значений этих асимметрий управляющих параметров будет непосредственно влиять, и на структурно-содержательные аспекты инклюзивной практики, и на ее темпоральные показатели. Причем подобное влияние может быть как позитивного, так и негативного характера и будет зависеть от самих этих асимметрий – характера управляющих параметров. Именно при критических значениях каждого из предлагаемых внешних по отношению к инклюзии параметров и возникают состояния систем, характеризуемые как «точки бифуркации» – моменты, при которых система может непредсказуемо (то есть равновероятностно) изменять свое состояние, переходя к новой траектории (аттрактору) развития. Таким образом, задачей нашего методологического анализа, в том числе, становится определение подобных моментов развития анализируемой системы и возможные сценарии-траектории ее дальнейших изменений, с учетом характера, и управляющих параметров, и параметров порядка, и самой динамики развития системы – ее темпоральных характеристик.

Другой важной характеристикой методологического анализа с точки зрения теории диссипативных структур являются *параметры порядка* – присущие самой системе переменные в целом определяющие ее развитие.

В рамках построения методологической модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики нами выделяются следующие параметры, полностью соответствующие определению параметров порядка [3]. К ним мы относим:

• *Организационный* (управление процессом сопровождения; его нормативно-правовое обеспечение; организация и координация деятельности специалистов ППС);

• *Содержательный* (коррекционные компоненты адаптированных основных общеобразовательных программ; оснащение безбарьерной среды; технологии психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивного пространства; содержание подготовки специалистов сопровождения);

• *Ценностный* (принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменение отношений между всеми участниками, и т. п.) [4].

Именно эти параметры рассматриваются нами как системообразующие и, следовательно, обладающие функциями параметров порядка.

В свою очередь, включение в онтологический базис категории *фрактальности* позволяет рассматривать моделируемые структуры в контексте единого системного подхода. Так, использование *триадного* принципа анализа позволяет рассматривать каждый отдельный компонент (аналитическая модель оценки особенностей психического развития детей с ОВЗ и их типологизация, деятельность ПМПК, структуру документирования ППС, модульную систему повышения квалификации специалистов и т.п.) как состоящий

из трех элементов, каждый из которых, в свою очередь, может быть при углублении анализа «расщеплен» на три составляющие и т. д.

В качестве примера действия категории фрактальности можно привести документирование оценки динамики состояния ребенка. Важно, чтобы, и протокол ПМПК, и соответствующий протокол консилиума образовательной организации имели единообразную (фрактально организованную) форму, содержащую результаты деятельности каждого специалиста, основанные на столь же единых «фрактализованных» подходах к анализу состояния ребенка. Именно при этом становиться возможным лонгитьюдная оценка состояния ребенка с ОВЗ, позволяющая сформировать адекватное психолого-педагогическое сопровождение.

Очевидно, что такая структурная организация системы не может эффективно существовать и развиваться, не опираясь на закономерности гармоничного изменения соотношений своих структурообразующих элементов и, соответственно, на соотносительную гармоничность динамики развития каждого из них. Подобная ситуация разрешается введением в методологический анализ категории ***синхронии*** (гармоничности) системного развития и ***меры***, которые отражают инвариантные динамические соотношения структурных изменений эволюционирующих систем [5].

В этой ситуации аксиоматизируется синхронизация структурных переходов компонентов (и их составляющих) на новые системнореагирующие уровни и соотносительная гармоничность динамики подобных преобразований. Только в этом случае возможно достижение определенной эффективности развития системы и ее гармоничной целостности. Подобные «переходы» рассматриваются в качестве границ этапов.

Таким образом, синхронное изменение структурной организации ППС инклюзивного образования (по параметрам организации, содержания, ценности) дает возможность прогнозируемого и, в целом, гармоничного развития этой темпоральной системы.

Примером подобного гармоничного изменения системы может служить принятие Закона «Об образовании лиц с ОВЗ в Москве» (2010) и некоторых Приказов по Департаменту образования Москвы и окружным управлениям образования, регламентирующих деятельность ОУ по включению в них детей с ОВЗ (в качестве компонента одного из параметров порядка). Одновременно завершился первый этап деятельности городской экспериментальной площадки по разработке технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, что позволило создать определенный объем знаний и технологий. К этому же времени было проведено повышение квалификации специалистов образовательных учреждений, в том числе, специалистов ПМПК и управленческо-административного состава. Это позволило создать определенные ценностные установки, достаточный объем знаний и компетенций специалистов, а также подготовить достаточное количество специалистов, способных обеспечить эффективное сопровождение определенного количества детей различных категорий отклоняющегося развития, включенных в инклюзивное образование в пределах одного из округов города. Таким образом, вся система психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования города перешла на новый уровень (и этап) своего функционирования.

Можно привести и другие *хрональные* точки развития инклюзивной практики и ее системообразующих компонентов. Попробуем оценить уже прошедшие этапы развития инклюзивной практики в городе Москве и проекты перспективного ее развития с позиции структурной гармоничности целостной системы. В данном случае мы анализируем опыт развития ППС инк-

люзивного образования в Центральном административном округе г. Москвы и деятельность Института проблем инклюзивного образования (в структуре Московского городского психолого-педагогического университета), включая анализ разработанной в Институте «Стратегии развития инклюзивного образования до 2020 года» (неопубликовано). Отметим, что данная стратегия разрабатывалась в 2010 году и ее этапы фиксируются с этого момента.

Отметим также, что основными условиями реализации данной стратегии на всех ее этапах является совокупность организационных, в том числе, нормативно-правовых решений, содержательных компонентов и мероприятий, формирующих ценностные установки всех субъектов инклюзивной практики. Таким образом, и здесь мы можем увидеть наиболее эффективную на настоящий момент кратность методологического анализа равную трем.

Аккумулируя имеющиеся данные и планируемые результаты (в рамках реализации Стратегии), получим следующие этапы развития инклюзивной практики в образовательных учреждениях города.

• *Апрель - сентябрь 2008 года* (Письмо Минобрнауки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»; подписание Российской Федерацией Конвенции о правах инвалидов; участие МГППУ в Международной конференции, посвященной подготовке специалистов для психолого-педагогического сопровождения под эгидой ЮНЕСКО; значительное увеличение количества образовательных учреждений в Центральном административном округе г. Москвы, реализующих инклюзивную практику в рамках Проекта «Стрижи»);

• *Апрель - июль 2009 года* (Международный научно-практический семинар «Инклюзивные процессы в современном образовании: опыт, проблемы, перспективы» (на базе МГППУ); приказ об организации городского ресурсного центра и Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования; проведение первых курсов повышения квалификации специалистов образовательных учреждений города (в рамках деятельности факультета повышения квалификации МГППУ);

• *Апрель - июнь 2010 года* (принятие Закона города Москвы об образовании лиц с ОВЗ; создание значительного «пула» специалистов, прошедших повышение квалификации, в том числе, специалистов ПМПК и администрации ОУ; завершение 1-го этапа ГЭП на базе образовательных учреждений ЦАО по подходам к разработке разноуровневых образовательных программ и технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в образовательных учреждениях ЦАО);

Точно также можно рассмотреть разработанные этапы реализации Стратегии развития инклюзивного образования до 2020 года.

1 этап (2010-2012 гг). Создание нормативно-правовых документов, регламентирующих организацию инклюзивного образования; создание программно-методических материалов на основе анализа существующего опыта реализации психолого-педагогического сопровождения; организация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики; организация информационной и просветительской деятельности, создание в каждом районе города системной модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики.

2 этап (2013-2015 гг). Создание и апробация системы оценки качества инклюзивной образовательной среды; расширение сети образовательных учреждений, в том числе учреждений дополнительного и профессионального образования, реализующих инклюзивную практику; создание и апробация технологических пакетов для ее обеспечения.

3 этап (2016-2020 гг.). Выход на институциональный уровень развития системы инклюзивного образования; создание условий для непрерывности оказания образовательных услуг на протяжении жизни лица с ограниченными возможностями здоровья.

Если представить этот перечень этапов в виде хрональной последовательности и единицей анализа хрональности определить год, то можно получить следующий числовой ряд:

1*; *1*; *2*; *3*; *5…

Эта числовая последовательность, отражающая хрональность развития психолого-педагогического сопровождения как одного из системообразующих компонентов инклюзивного образования в городе Москве, полностью совпадает с реккурентным рядом Фибонначи[2]. Следует отметить, что подобная «Фибонначиева» методология никак не учитывалась, ни при прохождении начальных этапов развития инклюзивной практики, ни при разработке стратегии развития инклюзивного образования научными сотрудниками ИПИО МГППУ в 2010 году. Подобную ситуацию, повторяющуюся в самых различных темпоральных системах, вряд ли можно считать простым совпадением, но, скорее всего, имманентным признаком систем, претендующих на гармоничность своего развития. Этот же факт может рассматриваться как достаточное подтверждение фрактальности, как принципа «пронизывающего» всю систему мироздания – одного из его универсумов.

В то же время, любые рассогласования в структурогенезе темпоральных систем, нарушающие синхронность перестроек и их меру (в том числе, меру продолжительности этапов развития инклюзивного образования как темпоральной системы) могут «перевести» всю систему на иную траекторию развития, что может привести к ряду негативных эффектов. Такие эффекты могут проявиться, например, при форсировании инклюзивных процессов (увеличении количества организаций, реализующих инклюзивную практику) не соизмеряемое (в динамике и мере) с развитием других необходимых компонентов (нормативной базы, подготовки специалистов, программного обеспечения и т.п.). Все это может в значительной степени затормозить динамику позитивных изменений системы, а, возможно, и перевести ее в регрессивное состояние.

Подобный анализ дает убедительное обоснование эффективности распространения теории диссипативных структур (синергетики), ее категориального аппарата на самые различные аспекты образовательной деятельности и, в целом, взаимодействия ребенка и образовательной среды.

[2] **«Ряд Фибоначчи» – рекуррентная числовая последовательность (0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, …), обладающая уникальными математическими свойствами, связанными со свойствами золотого сечения. Ряд Фибоначчи проявлен в различных структурах живой природы (филлотаксис, арифмоморфоз и т. п.) [5].**

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Болдачев, А. В. Темпоральность и философия абсолютного релятивизма. – М.: ЛЕНАНД, 2011. – 224 с.

2. Семаго, М. М. Психология развития в постнеклассической научной картине мира. – М.: Изд. АПКиПРО, 2010. – 332с.

3. Буданов, В. Г. Методология и принципы синергетики //Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 143-172.

4. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М., Дмитриева, Т. П. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Вестник МГПУ. – 2010. – № 4. – С. 81-92.

5. Сороко, Э. М. Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 37.032
ББК 74.48
Педагогика

УСТАНОВЛЕНИЕ ДЕЙСТВИЙ ПЕРЕВОДЧИКА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ТЕКСТА ПЕРЕВОДА

Кандидат педагогических наук Л. М. Урубкова

Статья посвящена вопросу совершенствования переводческой деятельности. Важной составляющей коммуникативной компетенции переводчика является готовность к построению текста перевода, воссозданию смысловых связей текста. Процесс воссоздания смысловых связей текста выявляется в чтении вслух текста перевода. Чтение вслух, анализ смысловых связей текста – способ совершенствования умения создания текста перевода. Чтение вслух текста перевода дает возможность выявить действия переводчика в процессе создания текста. Чтение вслух – гуманитарное умение, направленное на слушателя. Ведущие элементы интонации в чтении вслух – мелодика, ударение, синтагматическое членение. Выявление смысловых связей текста перевода дает возможность понять особенности применения языковых средств в тексте перевода. Чтение вслух дает возможность понять процесс и результат перевода.

Ключевые слова
Чтение вслух, создание текста перевода, отбор слов, понимание смысловых связей текста, экстериоризованная форма внутренней речи, объективация понимания, интонация, синтагматическое членение, создание текста перевода

В исследовании переводческой деятельности важное значение имеет вопрос о способах подхода, технике обработки, категориях анализа перевода. В процессе анализа переводческой деятельности исследуется воссоздание грамматических форм, сохранение определенных типов предложений, логическая последовательность передачи содержания, темы текста, полнота передачи компонентов содержания, их точность, особенности ошибок, свидетельствующих о знаниях обучающихся. Анализ перевода дает возможность понять особенности воссоздания формы и содержания текста оригинала, логической последовательности развертывания текста, исследовать перевод на основе принципа непосредственной связи языка и мысли. В процессе анализа перевода важное значение имеет та роль, которую играет то или другое слово в контексте. Анализ текстов перевода – метод исследования переводческой деятельности, который дает возможность понять правильное построение всего текста. Проблема законов строения текста или развития

контекста является одной из наиболее важных в современной науке [1]. В основе умении строить текст – знание механизма процесса письма [1. С. 185]. Анализ письменного текста, чтение текста перевода вслух дают возможность понять технику, средства закрепления мысли, способы соединения мыслей, виды связей предложений.

Чтение вслух является средством понимания уровня передачи системы значений и смыслов в тексте перевода. Чтение вслух текста перевода дает возможность оценить качество перевода.

Чтение вслух по механизму протекания процесса, по его реализации очень близко к устной речи: также как устная речь чтение вслух характеризуется развернутостью, синтаксической и интонационной оформленностью линейного звучания. Характер звучащей речи при чтении вслух свидетельствует об особенностях внутренней речи при чтении про себя, звучащая речь в громком чтении является экстериоризованной формой внутренней речи.

Чтение вслух, объективирующее внутренние процессы, позволяет установить особенности восприятия и управлять его формированием и развитием. В процессе чтения вслух читающий должен понять текст сам и сделать его содержание понятным для слушателя, перед чтецом стоит задача объективации понимания, это ведет к более точному пониманию текста. Чтение вслух ориентировано, направлено на слушателя.

В процессе чтения вслух речевая моторика, объединяя все элементы речевого комплекса в единую функциональную систему, делает ее максимально динамичной и произвольно управляемой, давая неограниченные возможности для воспроизведения всей речевой системы (включая артикуляцию слов, движение глаз при чтении и т. д.), ее закрепления и коррегирования. Это подтверждает большую роль речедвижений в любом виде речевой деятельности, развернутой формы громкого чтения, интегрирующего, дифференцирующего и контролирующего все элементы речевого комплекса.

Чтение вслух осуществляется для другого, чтец должен понять содержание читаемого и передать его так, чтобы было понятно слушающему, при чтении вслух воспринимающий текст должен быть предельно внимателен к содержанию и форме текста.

Успешное протекание чтения вслух возможно при наличии автоматизированных навыков перцептивной обработки графического материала, сознательного восприятия элементов интонации.

Ведущие элементы интонации в чтении вслух – мелодика (повышение и понижение тона голоса в предложении), ударение (более сильное выделение слога, слова, фразы), паузы (между словами, синтагмами, предложениями).В процессе чтения вслух необходимо уметь обозначить паузы, которые делят речь на отрезки соответственно смысловым и грамматическим связям, ударение, мелодику. Мелодика – движение основного тона голоса (понижение и повышение), наряду с паузой служит средством членения речи. Мелодика служит не только для членения речи, но и для связывания его отдельных частей. Мелодика служит также для выражения характера предложения повествовательного, вопросительного, побудительного, восклицательного.

Мелодика вместе с ударением является важнейшей составляющей интонации, именно благодаря ударению и мелодике может быть передано значение предложения. Их воздействие выражается также в том, что последнее ударное слово синтагмы или предложения, содержит самое значимое изменение высоты основного тона, которое определяет семантическую важность предложения.

Мелодика – наиболее синтаксический компонент интонации, ориентированный на демонстрацию связности высказываний.

Ударение имеет смысловую функцию. Важная черта ударения – тенденция чере-

довать слабое и сильное ударение – выступающая основанием ритма. Ударение во всех языках управляется логическими и фонетическими законами, которые часто взаимодействуют. Ударение в английском языке важно для понимания, ударение и мелодика объединяются смысловой связью. Ударение объединяет фразу в одно целое, служит средством, скрепляющим фразу. Формирование умения ударения строится на основе правильного чтения в предложении полнозначных и служебных слов; большое значение служебных слов состоит в том, что они помогают выделению смысловых групп и пониманию интонационной структуры предложения.

В процессе чтении вслух паузы являются показателем вносимой интерпретации. Синтагматическое членение – свойство человека формулировать свою речь группами слов, разделенными паузами. Смысловые и грамматические связи между синтагмами передаются с помощью пауз. Членение речи на группы слов, разделенные паузами, выделение логического ударения, правильное мелодическое оформление создают ритм речи, организующий любое высказывание.

Ударение в совокупности с мелодикой и паузацией обеспечивает правильное синтагматическое членение, являющееся важнейшей предпосылкой непосредственного понимания при чтении вслух.

Воссоздание системы смыслов текста оригинала возможно при условии применения знания языка как системы, понимания особенностей развития мысли и применения языковых средств говорящим для ее передачи, создания возможности понимания текста реципиентом. Средством понимания уровня передачи системы значений и смыслов в тексте перевода является чтение вслух.

В процессе перевода необходимо воссоздать вещь или явление, которые являются предметом высказывания, «по-новому еще раз выделить каждое из свойств, качеств предмета, объединить их в закономерно связываемых друг с другом словах и соединить предложения между собой. Эта аналитико-синтетическая работа должна быть произведена так, чтобы любой другой, владеющий системой данного языка через слова и их связь восстановил тот первоначальный образ и то понимание реального явления, которое было у говорящего или пишущего» [1. С. 185].

Анализ текста перевода дает возможность понять процесс создания текста.

В основе анализа текста перевода концепция, которая утверждает, что главные элементы, из которых состоит текст, следует изучать во взаимной связи, то есть в контексте [1. С. 187]. Первый элемент анализа текста перевода – слово. Анализ начинается с изучения слова в контексте, анализа особенностей отбора слов в процессе перевода, который создает возможность выделять признаки предмета высказывания и отношения, объединять в предложениях, группе предложений. Распределение предметных признаков в контексте – второй элемент анализа текста перевода. Изучения роли предиката в контексте перевода является третьим элементом анализа. Анализ текстов перевода включает также роль порядка и места предложений для организации внутренних связей текста [1. С. 187-188].

1. Отбор слов. В процессе перевода необходимо отобрать из имеющегося запаса слова, соответствующие значениям слов текста оригинала, излагаемому предмету.

Слова, которые переводчик выбирает в качестве эквивалентов текста перевода, должны точно передавать особенности предметной действительности, признаки предмета, о котором идет речь. «Отбор слов и включение их в предложение определяется предметом высказывания» [1. С. 197]. «Выбор всех языковых средств, в том числе лексических, должен производиться с учетом требования взаимного понимания говорящего и слушающего» [1. С. 217].

В процессе отбора слов переводчик постоянно переходит от предмета, о ко-

тором идет речь, к тексту и от текста к предмету. Действия переводчика по созданию значения слова на пути «от предмета к тексту» – выбор слов в соотношении с объективными признаками предмета, учетом контекста. Переход «от текста к предмету» – учитывание понимания слова слушающим/читающим, точная передача свойств, качеств предмета действительности, о котором идет речь. Окончательное решение о выборе слова зависит от слушающего/читающего, его знаний, возможности понять текст [1. С. 220-221].

«В части лексики аналитическая сторона состоит в процессе отбора обучающимися определенных слов, наилучших для раскрытия данной темы из сравнительно большого лексического фонда. Синтез состоит в распределении этих слов в системе текста. ...уже простое количественное сравнение в генетическом ряду объема отобранных для текста слов является красноречивым показателем развития у обучающихся аналитико-синтетической деятельности в процессе овладения письменной речью» [1. С. 309-310].

2. Распределение предметных признаков в группе предложений. Основополагающий принцип, регулирующий отбор слов, сохраняется и при распределении предметных признаков в группе предложений: «Адекватность в отборе слов зависит от того, в какой мере они соответствуют предмету высказывания» [1. С. 188]. Распределение предметных признаков происходит в контексте. В тексте «воспринимаемый предмет разлагается на ряд элементов, о каждом из которых строится ряд высказываний в одном или нескольких предложениях» [1. С. 188]. Распределение предметных признаков в языке перевода зависит от особенностей восприятия в системе культуры, традиций в выборе признаков при описании предмета, знания типов синтаксических конструкций в языке.

Отбор оборотов предложений, их порядок и связь друг с другом – сложная аналитико-синтетическая деятельность. Самая важная особенность этой деятельности состоит в том, что при этом происходит упреждение предстоящего написанию текста. «Уже при записи отдельного предложения предшествующие слова должны быть поставлены в строго нормативные отношения согласования и управления со словами последующими, еще не записанными в текст. Для того, чтобы оба эти звена находились в согласии с объектом изложения, необходимо удерживать записанное и упреждать последующее» [1. С. 189].

При изучении текста перевода следует установить, в какой мере пишущий предусматривал последующее при записи данного предложения. «Для решения этого вопроса необходимо прежде всего поставить вопрос о субъекте или предмете высказывания» [1. С. 188].

Логика рассматривает каждое суждение как единство субъекта и предиката, это деление не совпадает с делением предложения на подлежащее и сказуемое. Нахождение субъекта и предиката дает возможность определить структуру суждения. Однако логика не учитывает сами языковые средства. Логика выделяет только члены суждения, а второстепенные члены предложения (дополнение, определение, обстоятельство) относятся или в группу субъекта, или в группу предиката [1. С. 189].

В процессе анализа текста необходимо рассматривать отдельные суждения и их связь, а также языковые средства. Это дает возможность увидеть, что трехчленный силлогизм, не встречается в текстах в форме трех предложений. В подавляющем большинстве случаев только из анализа «многих предложений текста могут быть, путем перефразировок, выделены два предложения для посылок и одно для вывода. В описательных же текстах нет, как будто, и вывода, хотя в результате цепи описания и создается какое-то новое понятие. Легко заметить также, что «в тексте об одном и том же предмете может говориться в целом ряде предложений. Несовпадение ло-

гики и грамматики значительно и идет в (самых) различных направлениях. Анализ текста требует понимания этих сложных взаимоотношений» [1. С. 189].

«Предмет (субъект) высказывания может быть выражен в ряде предложений. В следующем ряде предложений будет введен другой субъект и т. д.» [1. С. 189].

«В тексте предмет высказывания чаще раскрывается не в одном, а в цепи суждений и предложений» [1. С. 190].

В тексте, в группе взаимосвязанных суждений, соотношения меняются: «предмет сообщения или только называется, или просто подразумевается в каждом из суждений, но цель сообщения состоит только в том, чтобы у слушателя (читателя) возникло достаточно полное понятие об этом предмете.

Наблюдаемая перестройка возникает в связи с переходом суждения в понятие и понятия в суждение. Само суждение состоит из двух понятий – субъекта и предиката, при этом предикат является главным. Но цель суждения заключается в образовании нового понятия о действительности, а в понятии главным является отражаемый предмет в совокупности его существенных признаков. Так как понятие образуется в цепи суждений, то в контексте главным будет предмет высказывания. Но в каждом из суждений текста главным останется предикат» [1. С. 190].

«При составлении текста разделение сложного предмета высказывания на отдельные предложения может быть отнесено к анализу, а предварительное упреждение состава предстоящих к написанию предложений – к синтезу» [1. С. 291).

«Члены предложения соединяются между собой внутренними связями, то есть такими, которые указывают на предметные отношения (предмет, действие, определение, объект действия и т. п.). Эти связи не могут быть установлены, если в самих словах нет каких-либо внешних признаков, обозначающих эти связи. В тех редких случаях, когда внешние признаки отсутствуют, внутренняя связь может быть все же понята, если учесть контекст» [1. С. 299].

«Распределение предметных признаков в группе предложений является одним из средств образования внутренних связей текста» [1. С. 300].

3. Выделение предиката. В процессе анализа текста необходимо установить систему предикатов, раскрывающих признаки субъекта, последовательно дополняющих друг друга, и раскрывающих состав и соотношение признаков предмета действительности. Задача переводчика – понять и воссоздать систему предикатов, установить смысловую связь между ними, передать состав и соотношение признаков предмета действительности так, чтобы речь вызывала интерес слушателя [1. С. 192].

«Предикаты не нанизываются друг за другом в одну однородную цепь, но некоторые из них являются главными, другие дополнительными, а третьи дополнительными к этим вторым и т. д., то есть устанавливается некоторая иерархия предикатов. Средством установления предикатов является конструкция предложения, связанная с ней интонация и порядок слов в предложении». Интонация дает возможность установить «иерархические выделения, противопоставления, присоединения, обособления и другие виды соединения и разделения предикатов», понять, как будет проходить восприятие текста реципиентом [1. С. 192].

В процессе перевода выбор предложений, которые необходимо записать, должен происходить с помощью чтения вслух. Разные типы предложений имеют свою особую интонационную форму: «Условное построение по форме – если то-то, то и то-то – разделительное, или-или – присоединительное, и-и – уступительное и т. п., вне зависимости от наличия союза, имеет свою особую интонационную форму. Конец любого предложения также обладает специфическим интонационным кадансом. Если пишущий внес в текст только первое слово задуманного

предложения, интонационный уклад уже в значительной мере предопределен и оборот предложения выбран. Громадная аналитико – синтетическая работа здесь происходит перед записью и в процессе исправления текста» [1. С. 193-194].

Чтение вслух текста перевода дает возможность установить предикативные отношения, которые определяют смысловые выделения слов в предложении с позиции читающего, увидеть отсутствие смысловой связи между предложениями [1. С. 194).

Смысловой анализ предложений как системы предикатов, их разделение и объединение в целостность фраз и контекста является основой интонационного выделения предикатов. Анализ текста с точки зрения иерархии предикатов и интонационный анализ, чтение вслух дополняют друг друга в процессе анализа текста перевода [1. С. 194-195].

«Для верного определения смысла интонации требуется прочтение всего текста, а для установления переходов – разбивка текста на куски» [1. С. 304]. «В сопоставлении предложений имеет громадное значение лексика, то есть отбор слов, а также структура предложений. Структура связываемых предложений влияет на внутренние их взаимоотношения» [1. С. 307].

Для выделения слов по смыслу внутри предложения основным средством является интонация и порядок слов в предложении [1. С. 194].

В зависимости от контекста один порядок слов предпочтительнее другого [1. С. 194]. В группе предложений текста расположение слов в определенном порядке дает возможность найти интонацию чтения [1. С. 194].

Интонация «может быть определена объективно при анализе текста по связи группы предложений, так как этой связью и определяются смысловые выделения слов в предложении» [1. С. 194]. Для того, чтобы «прочитать» информацию необходим «смысловой анализ предложений по членению, то есть по разделению их на части и по способу соединения этих частей в фразовое и контекстное единство» [1. С. 194].

Интонация и анализ текста по связи группы предложений дополняют друг друга в понимании смысловых связей и языковых средств текста. Анализ текста по связи группы предложений, по уровням предикатов помогает установить правильную интонацию. «Этой связью и определяются смысловые выделения слов в предложениях» [1. С. 194].

4. Связь двух предложений. «Анализ текста в части распределения предметных признаков в группе предложений уже дает основание для изучения контекста как целого. Тому же самому служит и интонационный анализ текста». Для того, чтобы исследовать процесс создания текста необходимо также понять «внутреннюю связь в тексте одного предложения с другим» [1. С. 194].

Связь одного предложения с другим, существует и фиксируется местоимениями, наречиями, другими грамматическими средствами, а также тем, что одно предложение стоит рядом с другим или отставлено от первого на несколько предложений. Внутренняя связь есть «связь двух предложений по смыслу, который может быть определен, если учесть место этих предложений в тексте и их конструкцию» [1. С. 195].

Для объединения предложений в целое нет готовых схем соединения. Смысловые переходы от одного предложения к другому создаются с помощью приемов, обычно применяемых при грамматическом разборе отдельного предложения [1. С. 195-196].

«Два соседних предложения, отделенных друг от друга точкой, можно рассматривать как целое, объединенное бессоюзной связью. Даже в том случае, когда в одном из предложений начинается новая тема, то есть переход к новому предмету высказывания, в составе последнего предложения должно содержаться какое-то указание на этот переход и «отбивку» от предшествующего предложения, то есть

на разъединяющую связь». В случаях соединительной связи и разделительной связи точка между предложениями может быть заменена союзом или от одного предложения к другому может быть поставлен вопрос с целью выяснения характера связи между предложениями. Это делает связь внутренней. «Нахождение союза и постановку вопроса следует рассматривать только как технический прием для анализа текста» [1. С. 196].

В процессе перевода анализ отбора слов, распределения признаков предметов в группах предложений, выделения предиката, связи двух предложений дают возможность определить по смысловым связям текста особенности аналитико-синтетической деятельности переводчика в процессе создания текста перевода.

В процессе анализа текста перевода переводчик получает средства совершенствования своей деятельности, метод исследования переводческой деятельности, повышения ее качества [1. С. 316].

Понимание действий переводчика в процессе отбора слов, распределения предметных признаков в группе предложений, выделения предиката, установления связи двух предложений, которое создается в процессе чтении вслух, анализ смысловых связей текста перевода дает возможность совершенствовать эти действия. Пример понимания способов создания смысловых связей текста перевода в процессе исследования переводческой деятельности.

Stansted Airport is not a place for the fainthearted.| Even on a weekday evening, |the UK home of low-cost flying is a heaving mass of stressed humanity. |If the happy travelers of the airline advertisements exist anywhere,| it is not here.|

Just inside the terminal doors,| the check-in counters of Go and Ryanair face each other across a short stretch of booking hall. |Queues stretch from both sides, mixing, a little uncertainly, in the middle.|

Yet there are a surprising number of business suits among the jeans and trainers lining up for one-class, |no-frills flights to destinations such as Edinburgh, Dublin and Nice. |Even some of the holidaymakers sport the kind of luggage more often seen in the first-class lounges of the big network carriers.|

This is the human face of a millennium phenomenon – |a kind of classless flying where everyone is uncomfortable,| not just those in tourist class, |where no one gets a meal or a drink |and where there are as few airline staff in the passenger cabin as the law allows.|

What these airlines do have is low prices. And that has proved, rather unexpectedly, as big an attraction to the middle and upper classes, for whom flying is a regular means of transport, as it has to the less well-off at whom it was aimed. «We get all sorts of celebrities – racing drivers, models, actors», says Michael O'Leary, chief executive of Dublin-based Ryanair. «We get the rich guys, who would normally fly business class for work, with their wives and kids. It can save them thousands of pounds. They didn't get where they are today by being stupid with money».

Low-cost flying in Europe began at the start of the 1990s when Ryanair launched the first successful low-cost service on the back of the family links between Britain and Ireland. The airline gave migrants a cheap alternative to the day-long trip across the Irish Sea by train and ferry. It set a pattern copied by Easy Jet, the carrier launched by Stelios Haji-Ioannou, a Greek entrepreneur, and then by Go, set up by British Airways and now owned by its management and venture capitalists. The three carriers now command about 20 per cent of the passenger market around London and are growing at about 20 per cent a year, compared with about 5 per cent for the higher-cost network carriers.

For the better-off, says Mr. O'Leary, low-cost flying means visiting that villa in Tuscany or France once a month instead of twice a year – he says house prices rose in Carcassonne when the airline began flying there – or taking the family on holiday somewhere other than the crowded resorts served by the charter companies.

For the young and the less well-off, it means greater choice – and more cash left over for

spending. «We do have well heeled elastomers – probably the most well heeled are on the Venice route», says Barbara Cassani, chief executive of Go. «But we have lots of hen parties, lots of people travelling to football matches and a lot of students travelling to London for the day.

Everyone in the population wants to travel. It's something that people feel positive about and find liberating».

The model for all the airlines is Texas-based Southwest Airlines, which has reported 27 years of consecutive profits, an unprecedented record in the industry. As Southwest has shown, the key is avoiding the fixed-cost burdens faced by network carriers – especially the complications of offering connecting services through hub airports.

Low-cost airlines fly passengers between two airports and back again and do not worry about connections to other destinations or frills such as hotel beds for passengers whose flights: are cancelled. This allows them to use their expensive aircraft more intensively and to concentrate on a single type, which cuts maintenance and training costs.

The most noticeable differences to the passenger is the lack of boarding cards and free meals. Not pre-assigning seats gets people aboard more quickly. Not it serving meals cuts the number of cabin crew and means the air craft needs less cleaning. The low-cost airlines have also developed easy-to-use booking technology and are selling more tickets through their websites. Ryanair's sale costs are about 4 per cent of the average ticket price, compared with about 12 per cent for BA. And it flies to secondary airports, which charge much lower fees.

«The airlines are cheap and functional», says Victor Middleton, a tourism and marketing consultant who is also visiting professor at the University of Central Lancashire. «They have taken the travel industry by storm. But they are probably astounded by their own success. Although the experience is not very good, it is a classic case of providing a service that many consumers want». Price, he says, is everything. «I far prefer to travel on scheduled airlines and business class but I often can't afford to do it because the client won't pay. You may not like it but if the airline goes from A to B at a fair price people will use it. It's not really about the level of comfort in the tube you fly in – the real problem is the congestion in the airports and in air traffic control – and that's the same whoever you fly with». Still, no one in the industry is in any doubt about the future. Ryanair boasts that it will be the biggest carrier in Europe within a decade. Ms Cassani jokes that she half expects a Nobel Prize nomination for facilitating social progress. Growth prospects in continental Europe are enormous. Low-cost carriers across Europe have only about 6 per cent of the market. There are virtually no such flights in Germany and France. Yet in the US, market share has reached 25 per cent. «There are huge swathes of the public who just have no access to low-cost flights, except perhaps to London. And there is a huge appetite among investors», she says.

City analysts agree, although Chris Tarry, airline analyst at Commerz bank, says the real test will be how the low-cost carriers survive the economic slowdown. Ms Cassany says Go is meeting all its targets but concedes it may be hit by a fall in the leisure market (although it could also gain if business fliers trade down). Noel Josephides, managing director of Sunvil Holidays, a specialist tour operator, takes a more pessimistic view. «They will kill each other. They are behaving in a very predatory fashion and once they have put the competition out of business they will push the prices back up», he says.

At Stansted, many passengers are too stressed to talk about their flights. But many of those who do are clearly reluctant low-cost travellers. «Ryanair is not really suitable for business travelers because there is no fallback if anything goes wrong», says Raj Arora, a Dublin-based technical manager for a microchip distribution company. «Each flight is a one-way ticket and if there is any problem on the way back you are on your own».

That is not something that worries Mr. O'Leary. «Just because you are wearing a suit I don't see why we should treat you any differently», he says. Will Mr. Arora fly with the airline again? «Probably. It's just so much cheaper».

Аэропорт Стэнстед – место не для слабонервных.| Даже по вечерам в рабочие дни в знаменитом аэропорту Великобритании,| где билеты на авиарейсы стоят намного дешевле, чем в других аэропор-

тах,| можно увидеть постоянное движение людей, то возрастающее, то спадающее|. Если где-то и есть счастливые авиапассажиры, которых изображают на рекламах авиарейсов,| это не здесь.|

Как только вы входите внутрь аэропорта, |вы видите служащих регистрации компании «Райнер и Авиарейсы», |столы которых расположенных друг против друга на небольшом пространстве кассового зала. | Очереди тянутся с двух сторон, соединяясь немного неуверенно в середине зала.|

Несмотря на то, что это аэропорт, билеты на авиарейсы которого гораздо дешевле, чем в других местах, |вы можете увидеть среди пассажиров, одетых в джинсы и спортивные костюмы, удивительно много людей в строгих деловых костюмах, |они также стоят в очереди на авиарейсы, билеты на которые имеют только один класс; |«несерьезных» рейсов в направлении Эдинбурга, Дублина, Ниццы нет.| Даже у тех пассажиров, которые едут отдыхать, чемоданы такие, которые можно увидеть в дорогих отелях первого класса огромных аэропортов с большой сетью авиарейсов.|

Стэнстед необыкновенное явление тысячелетия, стремление к равенству: |авиарейсы, билеты на которые не имеют класса, |где нет удобств, одинаково для всех, а не только для тех, у кого билеты туристического класса,| где не дают еду во время полета, и |где штат служащих авиалиний сокращен настолько, насколько разрешает закон.|

Невысокая стоимость билетов – реальность этих авиалиний. И это преимущество оказалось совершенно неожиданно сильной привлекательной стороной для людей среднего класса и богатых людей, для которых самолет – привычный вид транспорта, а также для людей менее состоятельных, для которых и были предназначены эти авиарейсы. «Среди наших пассажиров много знаменитостей – известные спортсмены, автогонщики, манекенщицы, актеры», – говорит Майкл О'Лири, исполнительный администратор компании Райнер, расположенной в Дублине. «Некоторые наши пассажиры очень богатые люди, которые обычно летают на работу бизнес классом. Они экономят тысячи фунтов стерлингов. Они не были бы богатыми людьми, если бы неразумно тратили деньги».

Авиарейсы, стоимость билетов на которые гораздо ниже обычной, были открыты в Европе в начале 90-х годов 20 века основателями компания Райнер, первые авиарейсы между Британией и Ирландией пользовались успехом. Это было удобно тем людям, которым вместо того, чтобы ехать целый день на поезде или пароме через Ирландское море, можно было недорого и быстро добраться до места назначения самолетом. Компания создала образец таких авиарейсов, за ней последовали Изи Джет, транспортная компания основанная Стелиосом Хаджи-Иоанну, греческим предпринимателем, затем компания Гоу, основанная Британской государственной авиаиндустрией, в настоящее время возглавляемая ее руководителем и капиталистами предпринимателями. В руках трех транспортных авиакомпаний 20 % Британского рынка авиапассажиров, ежегодно их прибыль увеличивается на 20% по сравнению с 5% крупных авиакомпаний.

«Для богатых, – говорит Мистер О'Лири, – дешевые авиарейсы означают поездки на виллы в Италию и Францию раз в месяц вместо двух раз в год, – он говорит, что цены на дома в Каркассонэ значительно выросли, когда была открыта авиалиния в этом направлении, – или поездку на отдых в какое-нибудь более спокойное место, чем переполненные курорты, обслуживаемые чартерными рейсами».

Для молодых и не очень богатых людей эти авиарейсы, означают возможность иметь больше денег. «Некоторые наши пассажиры очень богатые люди, самые богатые совершают поездки в Венецию», говорит Барбара Кассани, главный исполнительный администратор компании Гоу. Многие наши пассажиры – молодые люди, любители футбольных матчей, студенты, которые едут в Лондон на один день. Люди хотят путешествовать. Путешествия дают положительный настрой, чувство свободы».

Образцом для всех авиалиний является компания Саутуэст, расположенная в Техасе, она получает постоянную прибыль в течение 27 лет, это беспрецедентный рекорд, установленный в индустрии транспортных самолетов. Работа компании доказала, что самое главное – умение избегать постоянные накладные расходы, которые несут большие авиакомпании, особенно осложнения, связанные с оказанием услуг через центральные аэропорты.

Авиалинии, стоимость билетов на которых не очень высокая, перевозят пассажиров из одного аэропорта в другой и обратно, и не берут на себя ответственность за поездки по другим направлениям, за дополнительные услуги, такие как заказ мест в гостинице для пассажиров, у которых отменены рейсы. Это дает возможность авиалиниям использовать свой дорогостоящий транспорт более интенсивно, и направлять все силы на один вид услуг, что сокращает расходы на содержание и обучение персонала.

Самые заметные различия для пассажиров – это отсутствие посадочных талонов и еды во время рейса. Отмена услуги на предварительный заказ мест в самолете дает возможность производить посадку быстрее. Отсутствие еды в самолете дает возможность сократить экипаж самолета и расходы на уборку. Авиалинии, билеты на которых дешевле, чем обычно, создали более доступ-

ную возможность приобретения билетов, билеты можно приобрести с помощью веб-сайтов. Затраты компании Райнэр на продажу билетов составляют 4 % от средней стоимости билета на самолет, расходы государственной авиакомпании Бритиш Эаруэйз, составляют 12%. Самолеты компании Райнэр делают посадку на запасных аэродромах, плата на которых за услуги гораздо ниже.

«Авиалинии дешевые и конструктивные, – говорит Виктор Мидлтон, консультант по туризму и маркетингу, он также является преподавателем университета в центральном Ланкашире. – Эти авиакомпании взяли индустрию транспортных самолетов штурмом. Они, вероятно, поражены своему успеху. Хотя нельзя сказать, что опыт полностью положительный, это пример оказания услуг, которые хотят получать многие покупатели. Цена – это все, говорит он. Я предпочитаю поездки, которые можно планировать заранее на определенный срок, бизнес-классом, но я не могу себе это позволить, потому что мои клиенты не оплатят такие поездки. Вам это может нравиться или нет, но если самолет летит из одного места в другое и стоимость билета не очень высокая, людям это нравится. Мы летим на самолете не ради какого-то уровня комфорта, действительная проблема – это очереди в аэропорту и на пунктах контроля авиалиний, а это везде одинаково, независимо от того, с какой компанией вы летите».

«И тем не менее все уверены в будущем индустрии. Райнэр уверенно заявляет, что будет лучшей авиакомпанией в Европе через 10 лет. – Миссиз Кассани почти уверена, что получит Нобелевскую премию в течение ближайших 10 лет за ускорение социального прогресса. Перспективы развития таких авиалиний в континентальной Европе огромны. В настоящее время самолеты с невысокой стоимостью билетов занимают всего 6% рынка транспортных услуг. Таких рейсов нет в Германии, Франции. В США они занимают 25% общего объема услуг. Многие люди хотят иметь возможность пользоваться услугами таких компаний. И у инвесторов огромный аппетит».

Аналитики в Сити подтверждают прогнозы, хотя Крис Тэрри, аналитик по авиалиниям в Коммерц банке, считает, что реальная проверка состоится, если авиалинии с невысокой стоимостью билетов переживут замедление экономического развития. Миссис Кассани говорит, что компания Гоу реализует свои цели, но она думает, что компания может понести убытки в случае кризиса на рынке оказания услуг по организации отдыха (хотя компания может и выиграть, если уменьшится объем перевозок коммерческим транспортом). Ноэль Жозефидс, управляющий администратор компании Санвиль Холидейз, туроператор, настроена более пессимистично. «Они перебьют друг друга. Они ведут себя хищническим образом и если на этих авиалиниях не будет конкуренции, они поднимут цены».

В аэропорту Стэнстед многие пассажиры находятся в состоянии напряжения и не хотят говорить об авиалиниях. Многие говорят, что не очень хотят быть пассажирами этих авиалиний. «Райнер не совсем подходящая компания для деловых поездок, потому что к ней нельзя обратиться, если что-то не так, говорит Рей Арора, технический менеджер компании по распространению микрочипов, расположенной в Дублине. Каждый полет – это билет в одну сторону, и если у вас какие-то проблемы на обратном пути, вам приходится рассчитывать только на себя».

Но не это беспокоит мистера О'Лири.

«Только потому, что на вас деловой костюм, я не вижу других причин, по которым мы должны относиться к вам иначе, чем ко всем остальным», говорит О' Лири. «Мистер Арора, вы будете летать на самолетах нашей авиакомпании?» «Возможно. Это гораздо дешевле».

1. Отбор слов. В тексте оригинала отбор слов определяется предметом высказывания, реальной действительностью, о которой идет речь. Слова содержат информацию о работе аэропорта, о пассажирах, авиарейсах, истории компаний, их положении на рынке услуг транспортных самолетов: Stansted Airport, low-cost flying, check-in counters, booking hall, business suits, queues, one-class, frills flights, luggage, network carriers, classless flying, airline staff, cabin, the better-off, the young, the less well-off. Слова дают знание об авиалиниях, стоимость билетов на которые меньше, чем обычно. Многие слова эмоционально окрашены, оказывают воздействие на чувства, вызывают познавательный интерес.

В тексте перевода слова воссоздают работу авиалиний, стоимость билетов на самолеты которых невысокая. Аэропорт Стэндстед, место для регистрации, кассовый зал, деловой костюм, очередь, багаж, аэропорты с большой сетью авиарейсов, самолеты, в билетах на которые не указан класс, штат сотрудников авиалинии, кабина самолета, богатые, молодые люди, не очень обеспеченные люди.

2. Распределение предметных призна-

ков обусловлено реальной действительностью, системой предикатов.

Предмет текста – аэропорт вводится в первом предложении. Stansted Airport is not a place for the fainthearted.

Предмет текста – само явление оказания услуг авиалиниями, стоимость на билеты которых меньше, чем обычно. Предмет раскрывается в целом тексте. В начале текста в предложении «This is the human face of a millennium phenomenon – a kind of classless flying, where everyone is uncomfortable, not just those in tourist class, where no one gets a meal or a drink and where there are as few airline staff in the passenger cabin as the law allows» дано эмоциональное отношение к авиарейсам. В конце текста, начиная с предложения «At Stansted many passengers are too stressed to talk about their flights», также раскрывается эмоциональное отношение к предмету высказывания.

Предмет – аэропорт – раскрывается существительными, местоимениями, наречиями: Stansted Airport, the UK home of low-cost flying, here, the check-in counters of Go and Ryanair, queues, there, this.

Указания на признаки предмета даны в предикатах – характеристиках аэропорта – здание, залы, нервное напряжение; работа аэропорта – служащие, очереди; пассажиры в аэропорту; оценка работы аэропорта в высказываниях пассажиров.

Полное понятие о предмете создается в цепи суждений.

Система предикатов текста состоит из характеризующих, оценивающих предикатов. Предикаты дают информацию о разных аспектах единой действительности, ее оценке. Система предикатов может быть представлена как единство пяти уровней: 1. Объективная и субъективная характеристика авиалиний. 2. Невысокая стоимость билетов. 3. Работа аэропорта, авиалиний. 4. Пассажиры. 5. История и современное состояние авиалиний.

Первый уровень – объективная и субъективная характеристика авиалиний – главная мысль, главный предикат, основной предмет высказывания.

Основная мысль автора – объективная и субъективная характеристика авиалиний – создается через всю систему предикативных связей текста, через предикаты, которые раскрывают, уточняют, детализируют изложение главной мысли текста. Эта система включает следующие предикаты:

– характеристика аэропорта, здание, залы, нервное напряжение,

– общая оценка аэропорта,

– работа аэропорта,

– пассажиры в аэропорту,

– оценка работы аэропорта в высказываниях пассажиров,

– характеристика явления авиалиний, где билеты намного дешевле,

– особенности организации полетов,

– история авиалиний, современное состояние,

– пассажиры, которые предпочитают эти авиарейсы – возраст, имущественное положение, профессия,

– путешествия, которые совершают люди на этих авиалиниях,

– особенности услуг, оказываемых авиалиниями,

– положение авиалиний в индустрии транспортных самолетов.

– причина низкой стоимости билетов,

– оценка авиалиний, сотрудниками компании, пассажирами, аналитиками Сити, работниками аэропорта.

3. Выделение предиката. При переводе интонация в текстах на английском и русском языках дает возможность выделить субъекты и систему предикатов, указывающих на признаки предмета и установить смысловые связи текста оригинала и перевода. Увеличение количества синтагм в тексте перевода в предложениях 2, 6 создается увеличением количества слов в связи с изменением структуры словосочетания, предложения, например, при передаче значения причастного оборота, атрибутивного словосочетания. В предложениях 1, 3, 4, 5, 7 обоих текстов синтагмати-

ческое членение совпадает. Во втором предложении увеличение синтагм в тексте на русском языке происходит в связи со способом перевода атрибутивного словосочетания low-cost flying. Во втором предложении дополнительные две синтагмы обусловлены особенностями грамматики русского языка, необходимостью выделить в отдельную самостоятельную часть предложения, раскрывающую признаки предмета, о которых идет речь, важностью повторения признака. В восьмом предложении все характеристики авиалиний выделены в отдельные синтагмы. В этом предложении ударение выделяет и объединяет слова everyone, those, no one, few, подчеркивающие в предложении важные признаки предмета.

4. Связь двух предложений. Связь двух предложений в тексте оригинала создается смысловыми связями текста. В тексте на английском языке в первых восьми предложениях текста четыре предложения соединяются союзами, местоимениями, наречиями even, if, just, yet, this. Предложения, между которыми нет средств связи, 4 и 5, 7 и 8. Связь между ними устанавливается единством контекста, продолжением указания на признак предмета, о котором идет речь в предшествующем предложении. В тексте на русском языке первое и второе предложение соединяются развитием мысли первого предложения с помощью усилительной частицы даже. Третье предложение присоединяется ко второму с помощью союза если. Третье и четвертное предложения связаны объяснением, почему пассажиры в аэропорту не выглядят очень счастливыми. Связь между четвертым и пятым предложением создается тем, что пятое предложении есть уточнение признака на который указывается в предшествующем предложении, работа зала регистрации. Связь между пятым и шестым предложением устанавливается единством предмета высказывания, между шестым и седьмым предложениями – продолжение описания пассажиров, слово «даже» усиливает продолжает мысль предшествующего предложения. В русском переводе связь предложений устанавливается с помощью союзов даже, если, как только, несмотря на.

Анализ смысловых связей текста, чтение вслух – метод познания, совершенствования умений перевода. Анализ смысловых связей текста, чтение вслух дают возможность предвидеть трудности в понимании текста перевода.

Выбор переводческих соответствий определяется темой текста, способами раскрытия предмета высказывания, системой предикатов текста, главным предикатом, объективными и субъективными характеристиками предмета высказывания, эмоциональным отношением автора к предмету высказывания, необходимостью установить связь между любыми двумя предложениями текста. Выбор переводческих соответствий определяется интонацией – синтагматическим членением, ударением, мелодикой, языком перевода, созданием средств связи между предложениями.

Чтение вслух, его выразительность, обращенность, дают возможность на основе мелодики, ударения, синтагматического членения понять, как раскрывается предмет высказывания, в каких предметных признаках сохранить способы представления предикатов, их характер.

Чтение вслух дает возможность понять объективные и субъективные характеристики предмета, высказывания, особенности выбора языковых средств, совершенствовать текст перевода, создавать синтагматическое членение текста перевода, которое передает смысловые связи между предложениями текста оригигала.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III – VII классов: Учебное пособие. – М.: Лабиринт. 1998. – 368 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 37.032
ББК 74.48
Педагогика

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – – ВИД НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук Л. М. Урубкова

Статья посвящена вопросу развития коммуникативной компетенции переводчика. Перевод – вид научного исследования, создание способов перевода, создание значений, понятий. Перевод – деятельность, основанная на знании особенностей познания, знании методологии. Знание методологии – важная составляющая подготовки переводчиков. Методология в диалектико-материалистической философии – учение об исходных основах (принципах) познания, учение о способах и приемах исследования, опирающихся на эти основы. Методология формирует творческое мышление, готовность к применению знаний в решении проблем перевода. Лингвистические методы исследования, теоретическая разработка самого переводоведения, знание методологических или логико-методологических концепций, знание концепций в теории перевода, языкознании, психологии, психолингвистике, наблюдение деятельности обучающихся, ее отдельных составляющих – методы познания, развития переводческой деятельности, перевода как исследования. Методология формирует интерес к познанию, готовность создавать знание. Принципы формирования переводческой деятельности составляют основу познания, развития знания о переводе, развития личности переводчика.

Ключевые слова
Перевод, исследование, метод, методология, методы исследования в науке о переводе, интерес к решению проблем перевода, принципы формирования переводческой деятельности, развитие интереса к исследованию, развитие личности переводчика

Перевод – конструирование социальной реальности, воссоздание системы значений и смыслов текста оригинала, создание дискурса. Перевод – научное исследование, творчество, установление взаимодействия в межкультурной коммуникации. Эффективность переводческой деятельности определяется развитием знания о переводе, умения интерпретации, знания языка как системы. Перевод – «общественная функция коммуникативного посредничества между людьми, пользующимися разными языковыми системами, реализующаяся в ходе психофизической деятельности билингва по отра-

жению реальной действительности на основе его индивидуальных способностей интерпретатора, осуществляющего переход от одной семиотической системы к другой с целью эквивалентной, т. е. максимально полной, но всегда частичной, передачи системы смыслов, заключенной в исходном сообщении, от одного коммуниканта к другому» [2. С. 214]. Труд переводчика похож на труд ученого, перевод – это исследование, создание способов перевода, новых значений языковых единиц, умение точно воссоздать систему смыслов текста оригинала, значения, понятия, смыслы. «Создание перевода – это некоторый вид научного исследования» [12. С. 29]. Перевод – исследовательская деятельность, основанная на знании особенностей познания, знании методологии. «Наука – это прежде всего исследование. Характеристика науки включает и определение ее метода. Методы, то есть путь познания, это способы, посредством которых познается предмет науки. Каждая наука употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Под методом науки можно разуметь систему ее методов в их единстве. Основные методы науки – не внешние по отношению к ее содержанию операции, не извне привносимые формальные приемы. Служа раскрытию закономерностей, они сами опираются на основные закономерности предмета науки» [11. С. 38]. В философии, психологии подчеркивается, что методы исследования зависят от пониманиия предмета науки. «Понимание предмета науки предопределяет соответствующее ему решение основных вопросов о ее методе» [11. С. 38]. В науке о переводе предмет определяется с позиций материалистической диалектики как сложнейшая деятельность, направленная на создание взаимодействия на основе умения применять знание всех аспектов переводческой деятельности, подчеркивается необходимость междисциплинарного подхода к изучению перевода. Предмет перевода – «трансформирующая деятельность переводчика, создающего иное, тогда как целью его является создать нечто подобное. Это противоречие и порождающие его причины лингвистического, социального, психического, исторического, этнологического и другого плана составляют предмет изучения перевода» [2. С. 216-218]. Важнейшей составляющей подготовки переводчиков является развитие знания методов и принципов познания, знание методологии.

Методология (от метод и греч. логос – слово, учение). Методология – особый род знания о научном знании, включающий в себя анализ предпосылок и оснований научного познания (прежде всего философско-мировоззренческих), методов, способов в организации познавательной деятельности; выявление детерминант процесса познания, его структуры; критическую оценку получаемых наукой знаний [5. С. 14].

«Метод-форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта. Метод (в широком смысле) – путь познания, опирающийся на некоторую совокупность ранее полученных общих знаний (принципов). Методология – учение о методах и принципах познания. Методология: 1) представленное при рефлексии теории познания понимание метода в указанном широком смысле (и) 2) учение о системе методов (в узком смысле) посредством которых в рамках той или иной науки в ходе теоретического или теоретико-эмпирического исследования проверяется правдоподобие (или истинность) теории или (теоретической гипотезы)» [5. С. 12-13]. В методологии должно быть общефилософское представление о методе и связи его с принципами познания, и более детально разрабатываемое в методологии

науки (или в науковедении) понимание методов как системы исследовательских способов отношения к познаваемой деятельности [5. С. 13].

«Метод представляет собой реализацию определенного познавательного отношения к изучаемой действительности, предполагающего использование соответствующих приемов и процедур исследования. Метод находится в неразрывном единстве с теорией: любая система объективного знания может стать методом. По существу метод – это сама удостоверенная практикой теория, обращенная к практике же исследования; любой закон науки, будучи познанным, выступает и как принцип и как метод познания. Поэтому правомерно говорить о методе как теории в действии» [5. С. 13]. Методология включает ответы на вопросы о предмете науки, о критериях, отграничивающих ее предмет от предмета смежных с ней наук; об основных методах данной науки, о строении ее концептуального аппарата [5. С. 13].

Методология включает в себя три уровня: общую философскую методологию, принципы и законы материалистической диалектики которой определяют ориентацию, направление и принципы исследований в науке, опирающейся на эту философию; общенаучную методологию, включающую методы и принципы, применяемые в группах наук; частную методологию, включающую методы данной науки [7].

1. Общая философская методология. Общая философская методология определяет подход к объекту науки, взаимоотношение между субъектом и объектом исследования, способ построения научного знания, общую ориентацию и характер исследования. Тесно связанная с теорией познания изучаемой науки методология в значительной степени обусловливает научные результаты исследования [5. С. 23].

Определяющее значение в развитии знания форм практического и теоретического освоения действительности, имеют принципы и законы материалистической диалектики – законы перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания, единства и борьбы противоположностей, принципы всеобщей связи явлений, причинности, историзма, категории количества и качества, общего, частного и отдельного, формы и содержания, причины и следствия, необходимости и свободы, необходимости и случайности, истины, практики и др. [7]. Они определяют важность изучения языка, перевода в их взаимоотношениях с другими видами общественной деятельности, с характером и структурой общества в целом, с учетом межъязыкового взаимодействия, сложной внутренней взаимосвязи различных структурных уровней и элементов языка, психологических и физиологических сторон речевой деятельности [7].

Материалистическая диалектика как теория познания и научная методология, ставит перед научным исследованием задачу понять и отобразить объективную действительность – реальный предмет в его собственном реальном развитии, в реальных, опосредующих его отношениях [11. С. 38]. В. И. Ленин писал, что «...сама вещь в ее отношениях и в ее развитии должна быть рассматриваема», это первое требование диалектики» [11. С. 38]. «Детализируя далее «элементы диалектики», сущность которой он определяет как единство противоположностей, Ленин в своем комментарии к «Науке логики» Г. В. Ф. Гегеля в первую очередь выделяет следующее: 1. Объективность рассмотрения, не примеры, не отступления, а вещь сама в себе); 2) вся совокупность многоразличных отношений этой вещи к другим, 3) развитие этой вещи (respective явления), ее собственное движение, ее собственная жизнь» [11. С. 38].

Исходным методологическим принципом гуманитарного знания является по-

ложение о том, что «язык представляет собой один из видов общественной деятельности, неразрывно связанной с общественным сознанием и с человеческим общением. Звуковой язык (как и его письменная фиксация) имеет материальную природу, существует объективно, независимо от его отражения в человеческом сознании, хотя сознание играет ведущую роль в языковой деятельности и может определенным образом воздействовать на нее. Реальный (естественный) язык как конкретную речевую деятельность общества следует отличать от абстрактной системы языка, создаваемой с целью его познания и строящейся на основе фактов, которые извлекаются из текстов (результатов речевой деятельности) или (для прошедших этапов) восстанавливаются с помощью методов реконструкции» [7). Другой аспект в сфере материального и идеального в сфере языка составляет связь материальной природы языка и его идеальной знаковой функции. При этом под идеальным в языкознании понимается отражение фактов объективной действительности в сознании человека, которые тесно связаны с материальными единицами языка и выражаются с их помощью [7].

Диалектический материализм как наивысшая ступень в развитии философской мысли представляет собой философию нового типа, является наукой об универсальных законах развития природы, общества и мышления. Диалектический материализм дает подлинно научное понимание объективной действительности, вскрывает и правильно интерпретирует законы и закономерности ее развития на материальной основе [8. С. 24].

Диалектический материализм предоставляет возможность с правильных, научно объективных позиций истолковывать сущность чрезвычайно сложного по своей природе процесса обучения переводу, иностранному языку, намечать перспективные подходы к различным аспектам учебно-воспитательного процесса и успешно решать задачи повышения эффективности обучения на основе выявления закономерностей перевода, обучения, разработки прогрессивных методических рекомендаций [8. С. 24].

2. Общенаучная методология. Общенаучная методология, включающая методы и принципы, применяемые в группах наук. Логика научного познания может выполнять роль источника методологических принципов науки, главным образом в применении к проблемам построения предмета науки, логического упорядочения системы понятий, соотношений и условий применения в исследованиях различных так называемых общенаучных методов, изучения путей и закономерностей развития (лингвистического) знания о переводе и др. [7]. В теории перевода могут применяться методы других частных наук – социологии, психологии, математики, кибернетики. Общенаучная методология – знание методологических направлений, концепций в теории перевода, языкознании, психолингвистике, семиотике, литературоведении. Уровень общенаучной методологии включает методологические исследования как самостоятельную область современного научного знания. К нему относятся: общая теория систем; методологические или логико-методологические концепции. Они выполняют функцию логической организации и формализации специально научного содержания. Общенаучная методология – знание существующих концепций в теории перевода, языкознании, психолингвистике, семиотике, литературоведении [7]. Общенаучная методология – это знание методологических направлений, концепций, философских установок [5. С. 23].

К уровню общенаучной методологии относится теория дискурса, в центре которой homo loquens, поведение в определенных социальных условиях. «Если поведение трактовать широко, – как комму-

никативно обусловленную практику в контексте из социальных условий, ограничений и возможностей, тогда то, что считалось поведением человека, следует признать коллективной смыслообразующей деятельностью, где постоянно реализуются различные стороны «Я», образы себя и других. «Я» все больше рассматривается как конституируемая внутри процесса общения сущность, как органическая часть взаимодействия людей» [9. С. 42]. К уровню общенаучной методологии относится теория деятельности, наука о языковой личности, направления исследования типов личности, концепции о способах хранения и переработки информации в человеческом сознании, биологическая теория сознания, моделирование устройства языкового сознания, направления исследования отражения я языке общечеловеческих, национально-культурных и индивидуальных свойств говорящего, изучения функционирования языка как важнейшего средства человеческого общения. С точки зрения философии значение для переводоведения методологических принципов, разрабатываемых в логике научного познания на основе обобщения результатов частных наук, может быть определено только в рамках общей диалектико-материалистической методологии [7].

3. Уровень частной методологии. В методологических целях используются результаты теоретической разработки самого переводоведения [7]. К сфере методологии принадлежит, основывающееся на данных собственно переводоведения определение целей, перспектив изучения науки о переводе. Методологическое значение имеют принципы применения к исследованию переводоведения теории межъязыковых преобразований, типологии трансформационных операций, прагматические и прагматически обусловленные преобразования, семантические преобразования, логико-семантические основания трансформации смысла, типология переводческих ошибок [2]. Методологическое значение имеют и принципы применения к исследованию перевода лингвистических методов. Соединение методологических выводов, формирующихся на основе самой науки о переводе, и методологических требований логики научного познания с общими методологическими принципами диалектического материализма образует единую целостную методологию науки о переводе [7].

Современное переводоведение широко использует лингвистические методы исследования, заимствуя их целиком или внося в них необходимые изменения: метод сопоставления текстов перевода с оригиналом; сопоставление нескольких переводов одного и того же оригинала, выполненных разными переводчиками; сопоставление переводов с оригинальными текстами на языке перевода; сравнительный анализ параллельных текстов на иностранном языке и языке перевода; сравнение текстов близкого содержания, принадлежащих к аналогичному функциональному стилю или жанру. Лингвистические методы исследования: компонентный анализ, методы трансформационного анализа и статистических подсчетов; метод лингвистического моделирования, построение теоретических моделей процесса перевода; опрос информантов; метод «думай вслух» [4]. Методом познания является стилистический эксперимент, придумывание стилистических вариантов к тексту [13. С. 32]. Всякий художественный текст представляет собой систему определенным образом соотносящихся между собой фактов и всякое смещение этих соотношений ощущается обычно чрезвычайно резко и помогает оценить и определить роль элемента, подвергшегося изменению [13. С. 32-33]. Мы часто имеем дело с несколькими вариантами перевода одного и того же текста, которые мы сравниваем и оцениваем и тем самым оказываемся в условиях подготовленного эксперимента

[13].

Наблюдение деятельности обучающихся, ее отдельных составляющих может выступать в качестве метода познания в науке о переводе: наблюдение выполнения перевода как путь исследования перевода (в единстве его особенностей), наблюдение выполнения действий, составляющих переводческую деятельность, наблюдение поиска переводческого эквивалента, применения знания переводческих трансформаций, передачи экспрессивности, знания культуры, выбора грамматической структуры предложения, готовности решать проблемы непереводимости, несоответствия между эквивалентностью отдельных отрезков текста оригинала и текста перевода и эквивалентностью этих текстов в целом, создания переводческого синонима, умения корректировать текст перевода, умения создавать соответствие нормы, узуса языка оригинала и языка перевода, степени связности текста оригинала и перевода. Важным методом изучения переводческой деятельности является метод редактирования текста перевода. Большое значение имеет также метод анализа нормативных и узуальных недочетов [6].

Важным методологическим положением в процессе перевода является применение знания о том, что всегда можно передать содержание текста оригинала [13. С. 167]. «То, что невозможно в отношении отдельного элемента, возможно в отношении сложного целого – на основании выявления и передачи смысловых и художественных функций отдельных единиц, не поддающихся узкоформальному воспроизведению; уловить же и передать эти функции возможно на основе тех смысловых связей, какие существуют между отдельными элементами в системе целого [13. С. 167]. Каждый высокоразвитый язык является средством достаточно могущественным для того, чтобы передать содержание, выраженное на другом языке в его единстве с формой» [13. С. 167]. «Полноценный перевод возможен только на основе правильного и глубокого понимания подлинника как единства содержания и формы, на основе передаче его как целого, с соблюдением характерного для него соотношения между содержанием и формой и с учетом роли отдельных элементов для целого, образуемого этим соотношением» [13. С. 410-411].

Методология перевода – это общая философская, общенаучная, конкретно-научная методологии. Переводоведение построено на содержательных основаниях вокруг доминирующих методологических принципов и мировоззренческих установок. Перевод исследуется как системная деятельность, единство культурологических, социологических, антропологических, психологических аспектов этой деятельности [2. С. 242-247]. «Являясь творческой деятельностью, сближающей его с искусством, перевод всецело опирается на научные знания, на теорию, которая изучает закономерности переводческих решений и пытается отделить возможное от невозможного, верное от ошибочного» [2. С. 357].

Методология формирует исследовательские навыки, воспитывает переводчиков, «наученных осмысливать и экспериментально проверять те или иные теоретические положения и выводы, выходить за рамки привычных постулатов, допускать возможность разных подходов к одному и тому же феномену» [3. С. 9]. Методология формирует навыки исследования, интерес к решению проблем перевода, готовность создавать знание о переводе, применять знание теорий, концепций, научных подходов, направлений в науке. «Взаимодополнительность таких подходов должна реализоваться не как простое «сложение», а через разработку теории более высокого уровня обобщения, способного объяснить теоретические положения и экспериментальные данные, полученные в русле сочетаемых подхо-

дов» [3. С. 10].

Знание методологии формируется на занятиях по теории и практике перевода, во время объяснения трудностей в решении проблем перевода, применения знания теорий, систем понятий.

Наука исследует принципы, составляющие основу методологии [1. С. 8]. Принцип – универсальное правило, которое должно соблюдаться в процессе создания научного знания [1. С. 8]. Принципы развития переводческой деятельности дают возможность построить обучение переводу, которое развивает стремление к систематическому пополнению знаний, интерес к исследованию. 1. Принцип единства мышления и языка [10. С. 15]. Язык является орудием общения и одновременно средством обмена мыслями [10. С. 24). Мысли рождаются на базе языка и закрепляются в нем [10. С. 26]. Язык и мышление образуют единство, без мышления не может быть языка и мышление без языка невозможно. Язык и мышление возникли исторически одновременно в процессе трудового развития человека [10. С. 26]. Без языка не может быть мышления, т. е. понимания человеком действительности и себя в ней [10. С. 15]. 2. Принцип развития готовности к переводу как исследовательской деятельности, готовность к постоянному возрастанию сложности знаний, к решению проблем перевода. Перевод развивает способности к исследованию, к познанию. 3. Принцип развития личности переводчика – создание возможностей совершенствования перевода. Одна из целей обучения переводу – развитие познавательных способностей, готовности к творчеству, развитие коммуникативной компетенции переводчика. Развитие личности переводчика происходит в процессе развития знания языка, навыков и умений переводческой деятельности, применения понятий теории деятельности. 4. Принцип развития творческого отношения к переводческой деятельности. «Развитие научного знания – продукт общественно-исторического развития. Лишь в меру того, как индивид включается в ход общественно-исторического развития научного познания, он может, опираясь на него, и сам, собственной своей познавательной деятельностью продвинуть научное познание на дальнейшую, высшую ступень» [11. С. 12-13]. Творческий характер перевода обусловлен самой природой языка, коммуникации, понимания перевода как исследования. 5. Приницп системности в исследовании перевода. Системный подход к исследованию перевода дает возможность понять проблемы перевода, возможности их решения, совершенствования умений перевода. 6. Принцип развития самосознания. Развитие самосознания – движущая сила познания, развития способностей, деятельности, личности.

В развитии знания методологии важно, чтобы «методология не превращалась в форму, извне механически накладываемую на конкретное содержание науки, чтобы она раскрывалась внутри содержания науки в закономерностях его соответственного развития» [11. С. 38].

Понимание особенностей развития языка, перевода, знание философии, психологии, знание концепций, теорий, научных подходов в процессе развития переводческой деятельности, знание теории перевода формирует готовность к исследованию, применению знания, созданию нового знания, способствует развитию интуиции, развитию личности обучающегося.

Методология в обучении переводчиков развивает готовность к построению научного знания, творчества, стремления к формированию высокого уровня переводческой деятельности.

Знание принципов и законов материалистической диалектики определяет ориентацию, направление и принципы исследований в науке, способ построения научного знания, направление исследования, создание теорий о языке, переводе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Веракса Н. Е. Методологические основы психологии. – М.: Изд. центр «Академия», 2013. – 240 с.

2. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.

3. Залевская А. А.Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999. – 388 с.

4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Курс лекций. – М.: ЭТС, 1999. – 197 с.

5. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. – М.: Юрай, 2011. – 483 с.

6. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика, и методика преподавания: Учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.

7. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 385 с.

8. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранного языка. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 23-39.

9. Макаров М. Л. Основы теории дискурса: Монография. – М.: ИТДГК Гнозис, 2003. – 210 с.

10. Реформатский А. А.Введение в языкознание. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 586 с.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 713 с.

12. Садовский В. Н. Если переводить плохо – лучше не переводить вообще // Вопр. философии. – 1999. – №11.

13. Федоров А. В.Основы общей теории перевода. – М., 2002. – 416 с.

УДК 378.1
ББК 74.48
Педагогика

ПРАВОМЕРНОСТЬ СУЩЕСТВОВАНИЯ НАНО-ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Кандидат педагогических наук Л. Д. Червякова

Глобализация, построение экономики, основанной на знаниях, формирование информационного общества, взрывной рост объема информации, новые научные направления, быстро меняющиеся научные приоритеты, новые технологии выдвигают все новые и новые задачи перед обществом. Особенно значим поток знаний в области таких надотраслевых технологий, как нанотехнологии. В этой ситуации поиск методов и форм развития инновационного мышления молодежи и получение образования, опережающего развитие технологий, становятся первостепенной задачей. В настоящее время в образовательном процессе активно внедряются новые информационные технологии и электронные системы управления обучением, в том числе и в языковом образовании.

Ключевые слова
Нано, нанотехнологии, нанобум, наномания, междисциплинарность, фундаментальность, электронное обучение, система управления дистантным обучением

Цель статьи – выявить и обсудить основные педагогические и информационно-коммуникативные технологии в достижении целей образования в современную эпоху; IT технологии и инфраструктуру для образовательной и управленческой деятельности; информационно-образовательные ресурсы, on-line и Интернет; факторы современной информационной среды, её влияние на образовательный процесс, на формирование и развитие профессиональных компетенций.

Задачи статьи – ознакомить академические и научно-педагогические кадры с научными и псевдонаучными новинками информационных, интеллектуальных и коммуникативных технологий; проанализировать поиски и механизмы реализации качественного образования за счёт соблюдения соответствия такого образования современным актуальным потребностям общества, государства и личности в эпоху инновации; расширить информационную компетентность субъектов образовательной деятельности, которые с готовностью реализуют инновации в области науки, техники и образования в своей деятельности.

Интегративный характер науки и общность парадигм научного знания в различных областях науки уверенно прокладывают дорогу к решению многих проблем в науке. Объект исследования рассматривается как функциональное единство, и

его моделирование с учетом всех совокупностей его свойств и особенностей, по признанию многих ученых, является непременным условием успешного решения этих проблем.

В современном мире необходимость познать объекты невидимого нано и микромира ощущается настолько остро, что она становится главной предпосылкой многих новейших научных свершений. Кроме того, интерес к микрокосмосу и нанокосмосу подстегнули современные разработки многочисленных интеллектуальных методов визуализации, используя сканирующую зондовую микроскопию.

В зависимости от стратегических целей своего развития во всех сферах жизни общество выбирает определенные модели и технологии для решения поставленных перед собой задач, объединяет идеи, интегрирует цели и задачи, желая идти в ногу с современными направлениями в науке, такими как нанотехнологии.

В последнее время идет «тотальная нанонизация российской науки» [1. эл. рес.]. Проанализировав целый ряд теоретических, экспериментальных и практических работ в использовании нанотерминологии в образовании, в лингвистике и лингводидактике, можно сделать вывод о том, что далеко не всегда адекватно используются результаты научного знания для создания новой научной образовательной парадигмы; нередко используется лишь внешнее сходство законов существования биологических и образовательных систем, биологических законов существования материи и биоорганизмов [17. эл. рес.].

Исходная предпосылка для использования принципов и свойств нанотехнологий в смежных дисциплинах кроется в правильном использовании её основ: атомной сборки молекул, методов обработки информации (её записи и считывания), управления химическими реакциями (непременно на молекулярном уровне), а также законы квантовой механики, без которой невозможно описание способов и законов движения молекул, атомов, атомных ядер и частиц. Важно выделить те аспекты, которые коррелируются с лингвистикой.

Лингвистическая наука способствует упорядочению терминологии наноиндустрии в создании терминологической базы данных, глоссария, толковых словарей научно-технических терминов, электронных словарей, системы автоматизированного перевода, обучающих программ для приобретения навыков профессиональной коммуникации в области «нанотехнологии». Это, с одной стороны, в некоторой степени позволит *решить проблему разночтения* в толковании вышеперечисленных *терминов* [7. С. 3], а с другой стороны, *должно обеспечить* постепенное *развитие* и усовершенствование самой системы и постепенный её переход в качественно новое состояние за счет ресурсов самой *системы*, а это уже инновации, которые возможны только при внимательном и осторожном использовании принципов, свойств и терминологии наноиндустрии в новых научных разработках.

Можно согласиться с тем, что в будущем возможно будет *создать* сложные *искусственные системы*, совмещенные с организмом человека, в основу которых будут заложены сложные молекулярные структуры и наноструктуры и которые смогут осуществлять обучение по алгоритмам, *свойственным искусственным нейронным системам* [3. С. 62].

Стремление переосмыслить целый ряд основополагающих лингводидактических понятий, таких как дискурсивные стратегии и дискурсивная компетенция, привело к использованию термина «*нано*» при описании дискурсивных стратегий *как дробных определений*, которые обобщают требования к уровню их сформированности. При такой трактовке дискурсивные стратегии предлагается рассматривать как наностратегии с компонентами дискур-

сивной компетенции умения порождать и понимать текст как вербальную основу дискурса. При этом умения реализовывать цели высказывания, выражать смысловую и коммуникативную целостность текста трактуются как «*глобальные дискурсивные наностратегии*» [6. С. 15], не объясняя их связь с наименованием наноединиц, равных одной миллиардной доле исходных единиц, то есть с нанометром. Скорее всего, здесь под термином нанотехнологии подразумеваются инновационные методики.

В прагматическом плане, с позиции когнитивно-дискурсивного подхода, любая компетенция – это комплексный многомерный феномен, определяющий требования к речепроизведению в зависимости от языковой нормы, социолингвистического, социокультурного и межкультурного контекстов коммуникации, то есть присутствие когнитивного компонента в дискурсивной компетенции в прагматическом плане всегда отмечалось в лингводидактике. Увлечение нанотерминологией привело к выделению *когнитивного компонента в речепроизведении* в качестве самостоятельного [6. С. 16] и *рассматриваемого как нанотехнологии*, однако, самостоятельность когнитивного компонента в дискурсивной компетенции подтверждает только неразрывную связь процессов порождения и восприятия речевых произведений, но далеки от реальных нанотехнологий; по всей вероятности, это – инновационная методика, смелая, но экспериментальная.

Насущная необходимость в синтезе целостного объекта и новой научной парадигмы вынудила новаторов в образовании перенести положение *из математической физики – экстремально малое воздействие – на лингводидактику*, на изучение языковых явлений [2. С. 13]. Суть этого положения в том, что микроскопические вещества могут влиять на функционирование всей системы, в рамках которой они функционируют: чем меньше изменяется тот или иной параметр системы, тем более значительное изменение в ней происходит. Каких-либо конкретных результатов применения данного принципа в лингвистике нет, но все же кое-какие направления исследований в этой области можно выделить:

– изучение взаимодействия разных языковых систем с использованием экстремально малых воздействий в этом процессе для формирования новых языков;

– изучение варьирования семантики языковых единиц в различных контекстах, учитывая при этом весь комплекс норм при моделировании поведения речевых единиц;

– изучение влияния изменения какого-либо элемента текста на изменение общего смысла всего содержания текста.

Признание первостепенных задач наноиндустрии выдвинуло на первый план проблемы неразрывной связи управляемости с *проблемами ввода речевых сигналов*, разработки систем распознавания и понимания речи на разных языковых уровнях: на акустическом, параметрическом, лексическом, синтаксическом, семантическом и прагматическом уровнях, среди которых последние два являются наиболее существенными. [10. С. 328]. Давно существуют ЭВМ, уступающие человеку по функциям интеллекта человека, в связи с чем речеведение – особая отрасль кибернетики, и лингвокогнитивные механизмы речевой деятельности человека уже вышли на новый уровень развития благодаря продвинутому уровню новых информационных технологий.

Развитие междисциплинарного комплексного научного направления, основанного на биоинформатике, нейроинформатике, когнитивной психологии, нейрофизиологии, нейролингвистике и лингвокибернетике стало возможным в результате исследований нейронов в мыслительных и речевых операциях, что повлияло на *конструирование нанокомпьютеров*, играющих огромную роль в реализации об-

разовательных инноваций [12. С. 248].

Образовательные инновации – доминирующая предпосылка развития системы высшего профессионального образования, её внедрение в учебный процесс подготовки специалистов с высшим образованием выдвинуло ряд задач, с которыми столкнулась лингводидактика, и в решении которых особое место предлагается отвести созданию *обучающего пространства.*

Это понятие воспринимается некоторыми учеными *как динамическая модель* усвоения конкретной предметной областью в виде совокупности методов и приемов для управления основными параметрами обучающего пространства: объектом познания, общими свойствами модели, системой процессов, которые обеспечивают усвоение знания и формирование компетенций, правилами реализации этих процессов, а также технологическим предпочтением. Допускается предположение о том, что этот процесс можно оценивать *с позиций использования нанотехнологий в лингводидактике* [4. С. 66].

Пространство как дидактическая модель при таком подходе характеризуется «*атомарностью*» (*атом*), открытостью, протяженностью, структурированностью, сосуществованием и взаимодействием всех элементов (атомов) внутри пространства, при котором к каждому элементу может прибавляться некоторый следующий элемент. Автор этой идеи *называет* определенный объем знаний *квантом знаний*, который притягивает к себе еще один атом знаний, создавая при этом открытый объект познания из квантов знаний, то есть элементов объекта познания [4. С. 66]. Насколько оправдано употребление термина «атом» (термин молекулярной и ядерной физики) к определенному отрезку усваиваемой информации предстоит еще решить.

Язык пока еще остается единственным инструментом передачи информации, число дискуссий о статусе языков, способах и методах их формирования в лингвистике и лингводидактике постоянно растет, и все чаще проводится аналогия между понятиями биологического разнообразия и разнообразием языков в лингвистике. Насколько эта мысль научно обоснована?

Лингвистика занимается исследованиями языковых фактов, а лингводидактика

Таблица 1

Сравнение законов существования материи и биоорганизмов

Эволюция биологическая	Эволюция языка
– дискретные единицы наследственности (генетический код)	– дискретные единицы (лексикон, синтаксис, морфология, и т. д.)
– мутации	– инновации
– отбор – естественный	– отбор – социальный
– междисциплинарность (физика, биология, математика, социология и т. д.)	– междисциплинарность (биология, химия, медицина, нейрофизиология, психология)
– ориентирована на самовоспроизводство аналогичного механизма иного масштаба	– ориентирована на конструирование новой личности
– атом (ядро) и электроны	– центр (как атом) и периферия, то есть лингвистические и культурные компоненты

разрабатывает наиболее эффективные методики и стратегии обучения языкам и их изучения.

Сравнивая их с нанотехнологиями, некоторые лингвисты опираются на биологические законы существования материи и биоорганизмов (Табл. 1). В лингвистике, в частности, уже известны направления, в основе которых лежит аналогия между биологической и языковой эволюциями – биологическая метафора [5. С. 16].

На первый взгляд эволюции сходные, но системы: биологические, педагогическая и образовательная все-таки разные, однако, сама идея заслуживает тщательного изучения как любая инновация.

Приспособление возможностей нанотехнологий к лингводидактике, как перспектив создания некоего целого из мельчайших материальных составляющих, можно заметить и в стремлении вычленить мельчайшие единицы в содержании любой учебной дисциплины, при усвоении которых будет происходить переход знания обучающегося на некую новую ступень. Предлагается *эти единицы экстраполировать на содержание смежной учебной* дисциплины. Переход на более высокую ступень в усвоении содержания и прирост у определенного набора единиц приведет к последующему качественному росту у будущего специалиста.

Нанобум в качественно новый этап развития лингводидактики действительно требует переосмысления целого ряда основополагающих междисциплинарных понятий, но только с серьезной доказательной базой в исследованиях возможностей использования нанотехнологий в лингводидактике, где выдвигается теория обучения «от термина», при этом сам *термин предлагается считать наноединицей* [13. С. 49].

Применительно к конкретной дисциплине, например, теоретической грамматике, присвоение возможностей нанотехнологии в качестве искомой единицы, т. е. наноединицы, проявляется в предложении *вычленить терминологические* обозначения, *как нано-основу*: библиотеку терминов по теоретической грамматике английского языка, терминологический словарь по теоретической грамматике и рабочие тетради по теоретической грамматике английского языка [13. С. 49]. На наш взгляд усвоение определенного объема информации по грамматике английского языка способствует успешному освоению целого ряда других смежных областей: практической грамматики, теоретической грамматики, истории языка, грамматической стилистики. Вряд ли последние три компонента можно считать наночастицами при организации процесса обучения «от термина». Его можно рассматривать в контексте современных исследований в области профессионального образования, то есть в контексте формирования компетентностной модели при подготовке будущих специалистов, но не более того.

В мире в плане развития образовательного процесса происходят сложные, но прогрессивные процессы. Например, *Болонский процесс* свидетельствует о поиске совместного европейского подхода к проблемам высшего образования, он направлен на приведение систем высшего образования европейских государств к единому образцу, их унификации, и на этом основании *трактуется как нанотехнология* [8. С. 1], однако, вряд ли это можно отнести к нанотехнологиям. Это – скорее всего одна из инноваций в области разработки стратегий в образовании в мировом пространстве.

Спорно, но небезинтересно еще одно, далеко не последнее, стремление перенести понятия нанотехнологии в область образования: *групповой психологический тренинг сравнивается с источником тонких технологий* в лингводидактике, и только на том основании, что он помогает «*нюансировать*» (детализировать) воздействие на психические процессы и состояние людей в процессах усвоения языка, порождения и понимания речи [9. С.

24]. По всей вероятности, в этих исследованиях нюансы и детали формирования психических процессов при усвоении языка приравниваются к мельчайшим наночастицам.

Нюансирование или тонкие технологии в данном случае предлагается рассматривать в: постановке целей развития активности при изучении иностранных языков, пересмотре предубежденности относительно своих способностей к изучению языков, выяснении собственного опыта в обучении, развитии моделей, методов и стратегий преподнесения и усвоения языкового материала), интеграции целей изучения иностранных языков в общую структуру ценностей человека, выработке современных ориентиров, создании внутренних критериев регулярности, интенсивности и результативности занятий [9. С. 24].

Даже *образовательные стандарты* (ФГОСы) некоторые деятели образования *отождествляют с нанотехнологиями* на том основании, что в них прописаны алгоритмы достижений целей обучения [18. С. 1].

Перенос терминологии и идей нанотехнологий в лингвистику и лингводидактику требует учитывать суть их понятий:

• нанотехнология – это совокупность методов и приемов, которые обеспечивают возможность под контролем создавать и модифицировать объекты, включающие компоненты с размерами менее 100 нм (1млрд-ая), имеющие принципиально новые качества и позволяющие осуществлять их интеграцию в полноценно функционирующие системы большего масштаба;

• наноматериалы – это материалы, содержащие структурные *элементы*, геометрические размеры которых хотя бы в одном измерении не *превышают 100 нм (1млрд-ой),* и *обладающие качественно новыми свойствами*, функциональными и эксплуатационными характеристиками;

• наносистемная техника – полностью или частично созданные на основе наноматериалов и нанотехнологий функционально законченные системы и устройства, характеристики которых *кардинальным образом отличаются от* показателей систем и *устройств аналогичного назначения*, созданных по традиционным технологиям;

• наноиндустрия – вид деятельности по созданию продукции на основе нанотехнологий, наноматериалов и наносистемной техники.

Несомненно, нанотехнологии нуждаются в том, чтобы междисциплинарность наук уступила место мультидисциплинарности, но ведь нанотехнология – это наука о решении прикладных задач путем использования *знаний о поведении именно наночастиц* и непременно формирования наносистем «сверху вниз» и «снизу вверх». Они открывают широкие перспективы: атомно-молекулярное манипулирование требует осознания глубокого родства научных дисциплин, которые до сих пор не были столь комплексно взаимосвязаны.

Не случайно поэтому, появились предложения *разделить нано на классическое и «иное»*, что позволило бы включить все исследования, не связанные с использованием наноматериалов, во вторую группу, в группу «иного нано». Как синтез наноматериалов выиграл от сосуществования методов «сверху вниз» и «снизу вверх», так и нанотехнологии, по всей вероятности, выиграют от существования классического и «иного нано» и от разных областей его применения [17. С. 144].

Сложность нано-технологического образования заключается в наукоемкости, междисциплинарности, фундаментальности и современной научно-технической обеспеченности (оборудование, методы синтеза, метрологии и т. д.), но повальная мода исследовать всё и вся *сквозь призму нано* может привести науку не к светлому будущему, а удалить от нас его перспективу.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Berube David. Nano-Hype: The Truth Behind The Nanotechnology Buzz. – http://www.amazon.com/Nano-Hype-Truth-Behind-Nanotechnology-Buzz/dp/1591023513

2. Беляевская Е. Г. Роль экстремально малых воздействий в языке и речи // Труды межд. научн.-техн. конф. «Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике». – М.: МГЛУ, 2007. – С. 13.

3. Воронов А. В. Междисциплинарный подход к нейросетевым технологиям // Сб. докладов VI Всерос. конф. «Нейрокомпьютеры и их применение». – М., 2000.

4. Екшембеева Л. Обучающее пространство как нанотехнологическая инновация в образовании // Труды межд. научн.-техн. конф. «Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике». – М.: МГЛУ, 2007. – С. 66.

5. Ирисханова К. М. Принципы нанотехнологии в лингводидактике // Труды межд. научн.-техн. конф. «Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике». – М.: МГЛУ, 2007. – С. 16.

6. Казанцева Ю. М. Дискурсивные наностратегии как лингводидактическая проблема // Труды межд. научн.-техн. конф. «Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике». – М.: МГЛУ, 2007. – С. 15.

7. Иванова И. Б. Динамика становления терминологии новой предметной области (на материале терминосферы нанотехнологий в английском и русском языках): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010. – 24 с.

8. Нозимов А. Л. Нанотехнология: этапы и шаги реализации инновационных моделей обучения // Труды межд. научн.-техн. конф. «Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике». – М.: МГЛУ, 2007. – С. 46.

9. Никуличева Д. Б. Моделирование стратегий полиглотов как источник тонких инновационных технологий лингводидактики // Труды межд. научн.-техн. конф. «Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике». – М.: МГЛУ, 2007. – С. 24.

10. Потапова Р. К. Речевое управление роботом: лингвистика и современные автоматизированные системы. – М.: КомКнига, 2012. – 328 с.

11. Потапова Р. К.Нанотехнологии и лингвистика: прогнозы и перспективы взаимодействия // Труды межд. научн.-техн. конф. «Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике». – М.: МГЛУ, 2007. – С. 9.

12. Потапова Р. К. Тайны современного Кентавра. Речевое взаимодействие «человек-машина». – М.: Радио и связь,1992; 2003. – 248 с.

13. Резник Н. Путь в наносостояние. – http://www.strf.ru/

14. Салькова М. А. Использование нанотехнологий как перспектива решения некоторых проблем в преподавании теоретических дисциплин: совершенствование УМК по теоретической грамматике английского языка // Труды межд. научн.-техн. конф. Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике». – М.: МГЛУ, 2007. – С. 49.

15. Серопян А. С. Инновационное образование студентов-филологов // Сб. трудов IV Международной научно-методической конференции: Инновационное образование: практико-ориентированный подход в обучении. – Астрахань, 2012. – С. 115.

16. Третьяков Ю. Д. Фундаментальные основы нанотехнологий. – http://nano.msu.ru/files/basics/lecture01_Tretyakov.pdf

17. Уточникова В. В., Цымбаренко Д. М., Корсаков И. Е., Кузьмина Н. П. Суперкомпьютеры. Кластеры. Наноматериалы // Суперкомпьютерные технологии в науке, образовании и промышленности (второй выпуск) / Под ред. Садовничего В. А., Савина Г. И. и Воеводина В. В. – М: МГУ, 2001. – С. 144.

18. Чепель Т. – http://sibkray.ru/news/6/692723/.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ (ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ) ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Кандидат социологических наук О. В. Чернышёва

В статье проанализирован ряд проблем, стоящих перед системой высшего образования России на современном этапе. Оценено реальное состояние российской системы высшего образования и проанализированы меры, позволяющие поднять эффективность высшего образования и науки в России на современном этапе, вновь сделать их значимыми на международном уровне.

Ключевые слова
Система высшего образования, двухуровневая система образования, магистратура, бакалавриат, система лицензирования и аккредитации

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется тем, что в настоящее время российская система высшего образования переживает период переосмысления философских оснований и общих целевых установок своей деятельности. На данный момент в рамках системы высшего образования существует ряд проблем, и стоят глобальные задачи, требующие безотлагательных и качественных решений. На государственном уровне до сих пор не решена задача, что для страны является главным: повышение качества образования или экономия бюджетных средств. Похоже, что на первый план выходит новая схема финансирования, которая ведет к кардинальным и фундаментальным изменениям в высшей школе.

Вполне объяснима тревога общественности, в том числе и педагогической, родителей, всех заинтересованных и понимающих стратегическую ценность образования. Против коммерциализации образования активно выступает и Русская православная церковь, которая устами патриарха Кирилла заявила, что призыв превратить образование в сферу своего рода коммерческих услуг «чужд нашим традициям и народному менталитету» [4].

Российские ученые отмечают, что в 1990-х гг. в России стране фактически ликвидирована монофункциональная модель образования, хотя она во многом остается преобладающей. Многие пришедшие на смену альтернативные формы подготовки еще далеки от совершенства, а часть из них вообще занята имитацией серьезной работы. Очень часто новаторские разработки соседствуют как с традиционной системой, так и подделками под творчество. «Инновационные модели об-

разования во многом способствуют творчеству, помогают преодолеть непластичность многих устаревших традиций в обучении молодежи. Но даже их реализация не обходится без издержек, ибо они иногда превращаются в откровенную отсебятину, мало интересную для обучающихся и ничего не имеющую общего с высокой профессиональной подготовкой» [10].

В первую очередь это касается *двухуровневой системы образования*. Большинство стран мира работает по этой системе, и мы следуем в данном направлении. Однако слепо копировать не стоит. По мнению Винокурова М., ректора Байкальского государственного университета экономики и права, председателя совета ректоров вузов Иркутской области, представляется вполне оправданным внедрение бакалавриата на гуманитарных и естественнонаучных специальностях. Четырёхлетний цикл даёт вполне качественное образование и отвечает требованиям практики. А вот на врачебных, математических, инженерных и военных специальностях следует оставить пятилетнюю программу обучения. Здесь цикл образования более длительный, требуется больше практической подготовки (непосредственно на предприятии, в лечебном учреждении, в рамках войсковой стажировки и т. д.). Вторая ступень – магистратура – одинакова для всех направлений и включает два года подготовки. Но в большинстве стран поступление в магистратуру возможно только при условии двухлетнего стажа работы и обязательно по избираемому в магистратуре направлению. У нас же внедрили систему набора в магистратуру без производственного стажа. Можно поступить в магистратуру сразу после бакалавриата, что сейчас на 80 % и осуществляется. Магистратура получилась непосредственным продолжением бакалаврского образования. При этом разрешено поступать с одного направления бакалавриата на другое – магистерское. Например, выпускник педагогического вуза может сразу поступить в юридическую магистратуру, а технологического – в экономическую и т. д. Мы выбросили два года стажа именно по выбираемому магистерскому направлению [2].

Учеными высказывается точка зрения, что образовательный процесс в стране в ближайшие годы будет изменяться коренным образом. Кузьминов Я. отмечает, что в ближайшие годы отечественные высшие учебные заведения могут в значительной мере быть вытеснены иностранными вузами. Это произойдет на глобальном уровне по мере развития системы «университетов онлайн». Лекции онлайн сегодня уже выкладывает даже Гарвард. Со временем страны начнут делать упор не на собственные системы высшего образования, а на глобальные системы. Проблема массового перевода с иностранных языков может решиться при помощи сети Интернет уже к 2020 году [6].

Повышение эффективности работы всей системы высшего образования России невозможно только лишь через проведение разовых мероприятий, без внедрения новых систем образования. Нужна целостная, комплексная программа развития высшей школы России, рассчитанная на продолжительное время. Ученое сообщество полагает, что для выполнения этой задачи необходимо увеличение финансирования высшей школы до уровня высокоразвитых стран. Только с хорошо финансируемой высшей школой можно готовить специалистов на самом современном уровне, специалистов, которые будут ориентированы не на повторение мировых интеллектуальных идей, а на формирование новых, прорывных результатов.

Экономические сложности в Российской Федерации привели к резкому падению финансирования образования, в том числе и высшего, доля которого в 2010 г. составила 3 % от общих расходов федерального бюджета. Для сравнения: в США – 7 %, во Франции – более 6 % [2].

Если проанализировать *расходы выс-*

шей школы в расчёте на одного студента, то мы получим и вовсе безрадостную картину. Все развитые страны намного щедрее к студентам и соответственно в несколько раз больше выделяют средств на обучение в университетах (таблица 1) [2].

Таблица 1

Расходы вузов на одного студента в долларах США (2008 г.)

Страна	Расходы в расчёте на одного студента
США	29 910
Германия	15 390
Великобритания	15 310
Франция	14 079
Бразилия	11 610
Россия	6 758

Российскими учеными подчеркивается, что финансировать необходимо подготовку не только инженерных кадров, но и экономистов, управленцев. Нужны высокопрофессиональные учителя, врачи, работники культуры и т. д. При этом необходимо исходить из того, что повышение уровня финансирования является условием и для внедрения новых форм и методов преподавания, новых систем образования.

В рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, которая была одобрена на заседании Правительства Российской Федерации, с 2011 года заложены средства на ее реализацию; запланировано создание центров развития талантливой молодежи при федеральных университетах и дистанционных школ при исследовательских университетах, а также обновление материально-технической базы федеральных вузов.

В 2010 г. в России функционировали 1115 высших учебных заведений (без филиалов). Из них 653 государственные и 462 частные (таблица 2).

Таблица 2

Количество вузов в РСФСР и Российской Федерации за период 1970-2010 гг.

Годы	Количество вузов всего	Государственные	Частные
1970	457	457	–
1980	494	494	–
1990	514	514	–
1995	762	569	193
2000	965	607	358
2005	1068	655	413
2010	1155	653	462

Примечание: По данным Росстата.

Основной прирост количества вузов произошёл за счёт увеличения частных, которых за 15 лет появилось около 500, что не могло не сказаться на резком снижении качества российского образования в целом. Но, в то же время, мы стали гордиться возросшим количеством студентов на 10 тыс. населения (таблица 3).

Таблица 3

Численность студентов на 10 тыс. населения в 2010 г. в странах мира

Страна	Численность студентов на 10 тысяч населения
США	612
Россия	493
Великобритания	385
Франция	321
Япония	306

Возможно, *закрытие вузов, сокращение студентов и преподавателей* – это мировая тенденция, которой следует и Россия? Попробуем разобраться в этом. По мнению директора Института глобализации и социальных движений, Б. Ю. Кагарлицкого: «Ни в одной стране Европы, кроме России, не планируется массовое закрытие университетов». Признавая, что в постсоветской России действительно была «избыточная экспансия» сферы образования и бурный рост некачественных вузов, социолог обратил внимание на особенность мировой экономики: вузы «начинают плодиться» там, где с экономикой неблагополучно. Это способ поддержания занятости, хотя и не всегда объективно нужной [8].

Приведем мнение другого эксперта – доктора социологических наук, первого проректора Международной академии бизнеса и управления, специалиста в области социологии управления образовательными процессами Е. В. Добреньковой. Цитата заслуживает того, чтобы изложить ее полностью: «Я считаю, что идея сокращения вузов – это очередной миф реформы образования, которую нам пытаются навязать. …Сторонники «чистки» вузов в качестве аргумента в свою пользу указывают, что это необходимо в связи с тем, что России наблюдается демографический спад. С фактом демографического спада никто не спорит, но я уверена, что истинная причина вышеозначенной кампании состоит в попытке экономии бюджетных средств (средств на финансирование) и существенного сокращения вузовской материальной базы. Это ведь единственная в нашей стране сфера, которая еще осталась неприватизированной, притом, что она обладает огромными материальными ресурсами, включающими не только учебные корпуса, но также спортивные базы, дома культуры, санатории, пансионаты, общежития. Поэтому сокращение количества вузов высвободит значительную инфраструктуру, которую можно будет впоследствии приватизировать и продать» [9].

Исследователи приводят данные, которые подтверждают, что относительная численность студентов более велика в странах, которые относятся к европейским «аутсайдерам», – с точки зрения развитости их экономики. Это Польша, Румыния, Турция, Испания.

Анализ статистических данных показывает, что и в экономически развитых странах за истекшее десятилетие наблюдалась *экспансия сферы высшего образования*.

Для сравнения возьмем США. Если в 1987 г. в этой стране на 10 тыс. населения приходился 321 студент (в СССР их было только 178) [5], то в 2001 г их стало 494 (в России – 324, с учетом «заочников»). В 2001 г. число вузов в США превышало 4 тыс. В них около 2-х млн. преподавателей обучало более 15-ти млн. студентов [7]. Отметим, что на одного преподавателя США при этом приходилось от 7-ми

до 8-ми студентов. В тот же год в России было 965 вузов, т. е. в 4 раза меньше чем в США, а число студентов составляло 4,741 млн. человек, что в 3,2 раза меньше, чем в это же время в США, а их обучало 307,4 тыс. преподавателей. А на одного преподавателя в России приходилось более 15-ти студентов, а это – в два раза больше, чем в США.

Какие же произошли изменения в количественном составе студентов в США и в России за десятилетний промежуток – с 2001 г. по 2011 г.? В США за этот период число студентов выросло с 15 млн. чел. до 19,1 млн., (на 27 %). В России число студентов выросло с 4,741 млн. чел. до 7,05 млн., т. е. на 48,7 % (с учетом заочников) [2].

Российских ученых беспокоит и ещё один вопрос: *о концентрации вузов и усилении их потенциала*. В стране в этом направлении ведётся активная работа. Создано 9 федеральных и 27 национально-исследовательских университетов. Продолжается работа по объединению мелких и средних вузов. Однако механическое объединение вузов лишь незначительно повышает эффективность их деятельности. В России были и есть вузы-гиганты, по численности не уступающие ведущим зарубежным вузам, а в международных рейтингах их нет. Даже МГУ, ведущий вуз страны, вышел из сотни лучших в мировом рейтинге вузов. В чём дело?

Современные российские ученые отмечают тот факт, что в российских вузах нет высокой науки, а если и есть, то её доля мизерна по сравнению с западными университетами. На западе число занятых наукой сотрудников примерно такое же, как и занятых в учебном процессе. В дополнении к этому, и сами преподаватели имеют достаточно времени на научную работу. В наших университетах профессорский состав перегружен учебной работой (по 800 и более часов активной нагрузки в год). Ему некогда заниматься наукой, да и финансирование вузовской науки незначительное.

В международных рейтингах вузов на первом месте стоят результаты научной деятельности вуза и его сотрудников (открытия, цитируемость, внедрение и т. д.). В России этого практически нет. Начав объединять и укрупнять вузы, данный недостаток так и не был устранен. По существу четыре-пять вузов механически собираются в один, не меняя принципиальной схемы функционирования. Объединяются корпуса, ректораты. А преподаватель как был перегружен педагогической работой, так и остался.

1 июля 2013 г. Министерство образования и науки внесло на обсуждение в Государственную Думу РФ закон о реформе РАН. Все ведущие ученые назвали грядущие изменения губительными. В закон были внесены многочисленные поправки, часть из которых Правительство РФ учло, и 27 сентября 2013 г. закон подписал Президент. В частности, законом предусмотрено объединение трех академий РАСХН, РАМН и РАН, а управление ими и хозяйственная часть стали прерогативой ФАНО (Федерального агентства научных организаций).

Приведем некоторые итоги этого объединения. На встрече с журналистами 17 января 2013 г. в своем выступлении заместитель председателя Сибирского отделения РАН, академик Эпов М. заключил, что реформа науки привела к прекращению существования Сибирского отделения. Годовой бюджет СО РАН сократился более чем в 30 (!) раз, с 17,2 млрд рублей до 566 млн рублей. Зампредседателя СО РАН констатировал, что в результате реформы Сибирское отделение, которое создавали еще академики Лаврентьев, Христианович, Соболев, завершило свое существование в прежней форме. Гордость русской сибирской науки уничтожается. «Реформаторы науки» заняты: они описывают имущество в Академгородке. Работа институтов парализована.

Член-корреспондент РАО Абрамов А.

М. отмечает, что российское образование в настоящее время находится в точке невозврата (термин, применяемый в авиации), когда дальнейшее продолжение реформы образования грозит потерей всего того передового, что было накоплено предшествующими поколениями, и скатыванием к примитивизации процесса накопления образовательного потенциала. Мы потерпели очередную победу административно-командной системы над здравым смыслом: триумфальное шествие ЕГЭ предполагают продолжить. Победа, однако, пиррова. Нас постоянно уверяют: «ЕГЭ уже тем хорош, что он показывает истинную картину. Нельзя же обижаться на термометр». В том-то и беда, что картина фальсифицирована. А градусник, показывающий температуру с разбросом в десятки градусов, да к тому же и со свободно регулируемой шкалой, надо срочно выбрасывать.

Итоги ЕГЭ подтверждают самые пессимистические опасения экспертов. С приданием ЕГЭ судьбоносного характера число поборников объективности устремилось к нулю. И ученики, и родители, и управленцы регионального и федерального уровней заинтересованы лишь в получении высоких результатов любой ценой. Цель оправдывает средства (в том числе и такие, как лавинообразный рост льготников-инвалидов детства). ЕГЭ – инструмент, развращающий и общество, и государство. Но главный сюрприз – крайняя поляризация при распределении конкурсов среди вузов: разброс – в спектре от значений, меньших 1, до 200 человек на место! Такого эффекта никто не прогнозировал. Конечно, это – свидетельство больших пробелов при проведении эксперимента с ЕГЭ. С другой стороны, трудно давать прогнозы при отсутствии серьезных социологических исследований в сфере образования [1]. И поэтому возникает вполне правомерный вопрос: в чьих интересах происходит реформа образования?

Для выведения российской науки и образования из кризиса ученые предлагают *схему укрупнения университетов России*. Она заключается в объединении университетов и научно-исследовательских институтов РАН, РАМН, РАСХН. Когда крупнейшие университеты объединят вокруг себя академические институты, количество научных сотрудников в университетах сравняется с профессорско-преподавательским составом. Для достижения мирового уровня необходимо также уменьшить нормативы нагрузки для профессорско-преподавательского состава, введя соотношение: 1 преподаватель к 4-6 студентам, вместо 1 к 10-16 [2].

В интегрированных университетских центрах сразу объединятся две научные школы (вузовская и академическая), произойдёт прилив молодых исследователей, вовлечётся в активную научную работу плеяда вузовских учёных. Только благодаря такой интеграции федеральные и национально-исследовательские университеты получат возможность выйти на мировой уровень.

Ещё в 2003 г. академик С. П. Капица отмечал, что каждая крупная реформа, крупный переворот в обществе всегда сопровождался созданием новых учебных заведений. Так, в соответствии с социальным заказом своего времени, были образованы Царскосельский лицей, Московский университет, Политехнический институт в Петербурге, МФТИ и МИФИ. Даже после войны был создан МГИМО, который выковал всех тех, кто осуществлял после войны и до сих пор осуществляет внешнюю политику. Академик С. П. Капица утверждал, что крайне необходимо подумать о создании нового суперуниверситета или какого-то суперинститута, который отвечал бы социальному заказу нашего времени, где экономика, управление, современное естествознание как-то были бы объединены вместе [3]. Сейчас прошло 20 или 25 лет реформ и никаких решений в данной области принято не было.

Существующая *система лицензирования и аккредитации вузов* в России совершенно устарела и практически имеет нулевой эффект. Рособрнадзор в год отзывает лицензии у 1-10 вузов, и в то же время выдаются лицензии на открытие 35-40 новым. Количество вузов увеличивается. В мировой практике считается, что на подготовку открытия вуза необходимо около 10 лет, в России это можно сделать за полгода, собрав справки и определив учредителей без учёта того, что нужно иметь с точки зрения материальной базы, кадрового состава и т. п. При этом необходимо проходить разного рода аттестации, выдачу лицензий и т. д. Огромная бюрократическая машина! Вузы буквально придавлены различного рода проверяющими и контролирующими органами. Происходит заполнение многочисленных форм, никому ненужной отчётной макулатуры [2].

Полагаем, что рейтинг вузов должен составляться по разработанным, исходя из мировой практики, стандартам. Он должен быть прозрачным, и расчёт должен производиться независимыми структурами, в том числе независимыми от Министерства образования и науки. И расчёт не по входному среднему баллу ЕГЭ, а на основании качества знаний выпускников (которых оценивают во всех вузах и каждый год). Наличие подобных рейтингов позволит Министерству образования и науки строить более эффективную политику в работе с конкретным вузом, его финансированием, выделением поощрительных бонусов и т. д.

Считаем, что все вышеперечисленные меры позволят в пределах десятилетнего срока значительно поднять эффективность высшего образования и науки в России, вновь сделать их значимыми на международном уровне.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамов А. М. Три мифа, которые мы потеряли. – Электронный ресурс. – URL: http://www.ng.ru/politics/2009-09-01/3_kartblansh.html

2. Винокуров М. Высшее образование и наука России: проблемы и перспективы // Аргументы недели. – 2012. – 7 июня. – № 21(313).

3. Капица С. П. Интеллектуальные ресурсы нации – основа развития России в XXI веке: Стенограмма «круглого стола». Москва, «Президент-Отель». – 2003. – 15 августа. // Вестник Академии естественных наук. – 2003. – № 4.

4. Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XIV Всемирного русского народного Собора. – 2010. – 25 мая. – Электронный ресурс. – URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/1166562.html

5. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. В 2-х т. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2003.

6. На Гайдаровском форуме обсудили перспективы развития высшего образования в России. – Электронный ресурс. – URL: http://edugid.ru/novosti/1-novosty-obrazovaniya-v-rf/541-na-gajdarovskom-forume-obsudili-perspektivy-razvitiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii

7. Система образования в США: справка // Отечественные записки. – 2002. – № 1.

8. Смирнов Л. Демография закроет вузы и сократит профессуру // Росбалт-Москва. – 2010. – 20 июля.

9. Сокращение вузов снизит рождаемость // Интернет-портал «Фонд имени Питирима Сорокина. Социальные науки сегодня и завтра. – Электронный ресурс. – URL: http://www.sorokinfond.ru/index.php?id=450].

10. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек: монография / Ж. Т. Тощенко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 543 с.

11. Чернышёва О. В. Специфика высшего образования в рамках глобализации образовательной среды: гонка за эффективностью // Инновация в образовании. Современная психология в обучении: II Всероссийская научная Интернет-конференция: материалы конф. Казань, 8 октября 2013 г.: в 2 т. – Казань, 2013. – Т. 1. – 198 с. – С. 166-169.

12. Чернышёва О. В. Высшее образование в рамках глобализации образовательной среды: оценки, баллы, рейтинги // Научный резерв. – Рязань, РВВДКУ, 2013.

13. Чернышёва О. В. К вопросу о состоянии высшего образования в условиях современной образовательной среды // Модернизация современного профессионального образования в условиях бакалавриата и магистратуры: сборник материалов международной научно-практической конференции, 24-25 октября 2013 г. / под ред. Л. К. Гребенкиной, А. А. Петренко, Т. В. Ганиной. – Рязань: Концепция, 2013.

14. Чернышёва О. В. Формирование и совершенствование педагогической деятельности преподавателя высшей военной школы // Инновационное развитие образования в регионах Российской Федерации: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции, 20-21 марта 2013 г. / под ред. Л. К. Гребенкиной, А. А. Петренко, Т. В. Ганиной. – Рязань: Концепция, 2013. – 460 с. – С. 186-190.

15. Чернышёва О. В. Специфика образования третьего тысячелетия: глобализация образовательной среды. Научные проблемы образования третьего тысячелетия // Сборник научных трудов. – Вып. 7. – По материалам VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Научные проблемы образования третьего тысячелетия» (25 октября 2013 года, г. Самара) / Ред.: Кочетова Н. Г., Лысогорова Л. В., Чичканова Т. А. (отв.ред.). – Самара: ЦДК «F1»; ООО «Издательство Ас Гард», 2013. – 316 с. – С. 265-270.

ОТКРЫТЫЙ ИНСТИТУТ «РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
г. МОСКВА

УДК 37.013
ББК 74.20
Педагогика

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ

С. А. Аксючиц

В статье обосновывается модель процесса формирования познавательной активности младших школьников при решении проектных задач, выделяются ее составляющие: целевой, методологический, содержательный, организационного и результативный блоки.

Ключевые слова
Модель, моделирование, познавательная активность, проектная задача, задачный подход, блоки

Социальный заказ общества, отражающий переход от формального поля знаний к информационному, основанному на высоком инновационном потенциале, определил иные цели начального общего образования. Актуальной стала проблема активизации познавательной деятельности школьников, приобщения их к поисковой деятельности посредством решения проектных задач, что требует моделирования активного включения школьников в процесс решения проектных задач.

Теоретическое обоснование моделирования процесса формирования познавательной активности младших школьников посредством решения проектных задач основывается на общепринятой трактовке модели в философской науке. Модель (от лат. modulus мера, образ) определяют как образец (эталон, стандарт) в различных контекстах исследования [2, с. 744]. В методологии науки модель рассматривается учеными как аналог определенного фрагмента природной и социальной реальности, которая является средством для хранения и расширения знаний об оригинале, конструировании оригинала, преобразования или управления им. В общем виде модель – это мысленно представляемая и материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования и способна его замещать. Процесс изучения этой системы дает нам новую информацию об исследуемом объекте.

Понятие «модель» обусловливает наличие опосредованных звеньев, этапов процесса исследования в виде репрезентации одних объектов другими, опосредованности мышления по аналогии, процессов получения новой информации посредством исследования объекта, замещающего исходный, главный объект исследования.

Как правило, модель конструируется как изоморфный образ только изучаемых

характеристик объекта и как гомоморфный образ объекта в целом [4, с. 101]. В нашем случае модель изоморфна процессу формирования познавательной активности учащихся посредством решения проектных задач и является частью гомоморфного образа всей системы образования, направленной на формирование творческого субъекта учебной деятельности.

В образовательном процессе начальной школы, нацеленном на формирование творческого субъекта учебной деятельности, реализация определенной модели направлена, в первую очередь, на усвоение учащимися предметных и метапредметных знаний, умений и навыков.

Использование моделей для исследования объектов познания лежит в основе метода моделирования. Моделирование как способ деятельности и модель как объект деятельности являются необходимыми элементами инструментария любой области знания, претендующей на статус науки. Моделирование как метод предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, либо рационализации способов их построения, управления ими и т. п.

В педагогических исследованиях вопросы моделирования освещаются в работах многих ученых. Так, С. И. Архангельский подчеркивал, что «моделирование как средство исследования имеет замечательное свойство, оно позволяет начать поиск с того, что есть, а не с открытого места. Начало исследования в обучении никогда не бывает новым, всякое новое зиждется на тех или иных положениях старого как в согласии, так и противоречии» [1, с. 92]. В. В. Давыдов отмечал, что «моделировать – изготовлять модель чего-либо; исследовать физические явления и процессы на моделях, чтобы по результатам опытов судить о процессах, протекающих в натуральных условиях» [3, с. 25]. По мнению Р. С. Немова, моделирование – это приблизительное воспроизведение каких-либо объектов, которые по своей сложности и величине не поддаются или плохо поддаются исследованию и изготовлению в натуре [5, с. 185].

Моделирование позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования. Ключевым понятием моделирования является модель – аналитическое или графическое описание того, что рассматривается в исследовании, в нашем случае - в формировании познавательной активности младших школьников в процессе решения проектных задач.

Основополагающей идеей моделирования процесса формирования познавательной активности учащихся посредством решения проектных задач является разработка такой модели, которая позволила бы повысить уровень сформированности познавательной активности учащихся.

Структура модели зависит от цели исследования, а также от возможности проследить какие-либо стороны, характеристики объекта исследования. В качестве объекта моделирования в нашем исследовании выступает процесс формирования познавательной активности младших школьников посредством решения проектных задач.

Модель как бы соединяет, интегрирует разнообразные компоненты, этапы, блоки и элементы, позволяющие конструировать и реализовывать те или иные поставленные задачи. Под моделью формирования познавательной активности учащихся посредством решения проектных задач мы понимаем описание и теоретическое обоснование структурных компонентов данного процесса, каждый из которых призван обеспечить реализацию тех или иных свойств, показателей каждого из них в образовательном процессе. Все этапы составляют матрицу данной модели, которая может быть наложена на ту или иную составляющую образовательного процесса. Все составляющие компоненты также имеют определенную струк-

туру и связи между собой, а также и определенную автономность в смысле влияния и перемещения в реальном образовательном процессе.

Результаты анализа теоретических источников по проблеме познавательной активности позволили нам разработать модель формирования познавательной активности учащихся посредством решения проектных задач.

Прежде всего, в структуре модели выделяется **целевой блок**, которой ориентирует учителя на стимулирование активной познавательной деятельности младших школьников посредством решения проектных задач и с целью развития исследовательских компетенций учащихся.

В структуре модели одним из важных ее компонентов является **методологический блок**, который включает научные подходы (личностно развивающий, задачный), принципы (субъектности, партнерства, наглядности, педагогической поддержки), концептуальные положения (теория возрастной периодизации, теория учебной деятельности, технология проектного обучения, теория и практика организации учебного сотрудничества, педагогическая технология контрольно-оценочной деятельности).

В теоретико-методологическом плане с целью формирования познавательной активности младших школьников посредством решения проектных задач важны современные подходы, а именно, личностно развивающий подход, рассматривающий личность как субъект собственной деятельности (С. Л. Рубинштейн) и деятельность личности как степень личностного развития (А. Н. Леонтьев). Именно решение проектных задач позволяет школьникам приобщаться к поисковой деятельности, переходить от алгоритмического вида деятельности к эвристической деятельности.

Задачный подход выступает как методологическая основа, определяющая систему учебных задач, решение которых обеспечивает овладение школьниками требуемыми знаниями и умениями, методами поисковой деятельности, способствует умственному и личностному развитию учащихся.

Личностно развивающий и задачный подходы осуществляются при помощи принципов, которые рассматриваются в современной дидактике как требование, направляющее педагогическую деятельность и образовательный процесс в целом. Принципы содействуют реализации новых подходов в образовательном процессе и способствуют становлению и формированию личности учащегося как субъекта учебной деятельности.

В рамках модели формирования познавательной активности учащихся посредством проектных задач мы ориентировались на принципы субъектности, партнерства, наглядности, педагогической поддержки.

Принцип субъектности заключается в возможности человека самостоятельно строить собственную жизнедеятельность, то есть быть ее субъектом. С одной стороны, субъектом учебной деятельности является ученик, который решает учебные задачи и анализирует результаты своей учебной деятельности, исходя из собственных возможностей. С другой стороны, субъектом учебной деятельности выступает и педагог, который ставит учебную задачу, позволяющую активизировать, стимулировать действия учащихся. Результатом реализации принципа субъектности в начальной школе является становление субъектной позиции младшего школьника на основе формирования его самостоятельности.

Принцип наглядности активизирует чувственный опыт учащихся, служит опорой для установления и осознания связей между компонентами проектной задачи, способствует формированию познавательной активности детей.

Принцип партнерства – стиль педагогического взаимодействия субъектов об-

разовательного процесса, конечным результатом которого является сотрудничество. В данной ситуации личность учащегося с его правами, свободами и идеалами находится в центре образовательного процесса, а педагогическое взаимодействие выстраивается по принципу субъект-субъектных отношений, т. е. диалогичности.

Принцип педагогической поддержки вытекает из посреднической функции педагога. В связи с этим, деятельность педагога направлена на оказание учащемуся помощи в затруднительной ситуации и формирование у него способности в последующем самостоятельно справляться с трудностями и успешно решать возникающие проблемы. В данном случае педагогическая поддержка направлена на способы осуществления самореализации личности.

При разработке модели формирования познавательной активности учащихся на основе использования в образовательном процессе проектных задач нами использовались следующие концептуальные положения:

- теория возрастной периодизации, в которой обоснованы ведущие виды деятельности и главные психические новообразования каждого возраста (Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, Э. В. Ильенков и др.);
- теория учебной деятельности, которая соединила в себе содержание, способы и формы построения современного образования в школе, ориентированного на усвоение теоретический знаний (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин, А. Б. Воронцов, Г. А. Цукерман, Л. М. Фридман, Г. А. Балл, А. М. Матюшкин, и др.);
- технология проектного обучения как совокупность приемов, действий учащихся по решению определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта (Дж. Дьюи, У. Х. Килпатрик, С. Шацкий, А. И. Савенков, К. Н. Поливанова и др.);
- теория и практика организации учебного сотрудничества (В. В. Давыдов, Л. В. Берцфаи, В. С. Библер, Г. А. Цукерман и др.);
- педагогическая технология организации контрольно-оценочной деятельности субъектов образовательного процесса (Ш. А. Амонашвили, А. Б. Воронцов, А. К. Дусавицкий, Г. А. Цукерман и др.)

Модель формирования познавательной активности младших школьников на основе использования проектных задач состоит из **организационного блока**, включающего следующие компоненты: организация учебной деятельности, научно-методическая деятельность, организационно-управленческая деятельность, психолого-педагогическая деятельность и аналитическая деятельность.

Основным структурным компонентом модели формирования познавательной активности учащихся является ***организация учебной деятельности***, которая предполагает: создание деятельностно творческой образовательной среды; организацию мониторинга сформированности познавательной активности и обученности учащихся; реализацию технологии решения проектных задач с целью диагностики, коррекции, контроля и оценки предметных знаний и способов действий; разработку системы проектных задач в рамках выполнения учебных программ по русскому языку и математике в начальных классах.

Научно-методическая деятельность предполагает определение теоретико-концептуальных оснований формирования познавательной активности младших школьников; формирование информационно-методической базы; научно-методическую поддержку деятельности учреждений - участников эксперимента; разработку методического обеспечения образовательного процесса; проведение методических мероприятий (семинаров, практикумов, круглых столов, мастер-классов) с участниками эксперимента.

Организационно-управленческая деятельность регламентирует деятельность участников эксперимента на всех этапах его реализации и включает: планирование и осуществление деятельности участников экспериментальной деятельности; создание локальных нормативных документов; разработку системы педагогического взаимодействия между участниками эксперимента; организацию работы творческой группы участников эксперимента как координирующего центра.

Психолого-педагогическая деятельность включает диагностику готовности педагогического коллектива к экспериментальной деятельности; диагностику уровня сформированности познавательной активности и уровня обученности учащихся.

Аналитическая деятельность – мониторинг образовательного процесса, предполагающий проблемно-ориентированный анализ экспериментальной деятельности коллектива и системный анализ работы каждого педагога; обработку информации по экспериментальной деятельности, выявление и определение качества образования (динамика основных показателей) с последующей коррекционной деятельностью; определение зон оптимизации деятельности.

Реализация модели формирования познавательной активности включает и **результативный блок**, предполагающий выявление конкретных результатов процесса формирования познавательной активности учащихся посредством решения проектных задач, а также при необходимости и их коррекцию.

В результате реализации модели формирования познавательной активности предполагается положительная динамика уровня сформированности познавательной активности учащихся; повышение уровня обученности и творческих способностей учащихся; освоение учителями механизмов формирования познавательной активности посредством решения проектных задач; повышение профессиональной компетентности педагогов; создание учебно-методического обеспечения в виде системы проектных задач для использования в образовательном процессе начальной школы; разработка методических рекомендаций по распространению опыта внедрения модели в массовую образовательную практику; внедрение модели формирования познавательной активности учащихся в массовую образовательную практику.

Данная модель рассматривается нами как сложная система, состоящая из взаимосвязанных между собой блоков. Так, целевой блок включает цель и задачи, направленные на формирование познавательной активности учащихся посредством использования проектных задач. Методологический блок включает научные подходы, принципы и концептуальные положения, ориентированные на достижение поставленной цели и задач. Содержательный блок модели включает в себя процесс реализации проекных задач в начальной школе, осуществляемый посредством методов, приемов, средств и форм организации процесса обучения. Результативный блок модели включают в себя устойчивые новообразования субъектов образовательного процесса, сформированные в процессе экспериментальной работы.

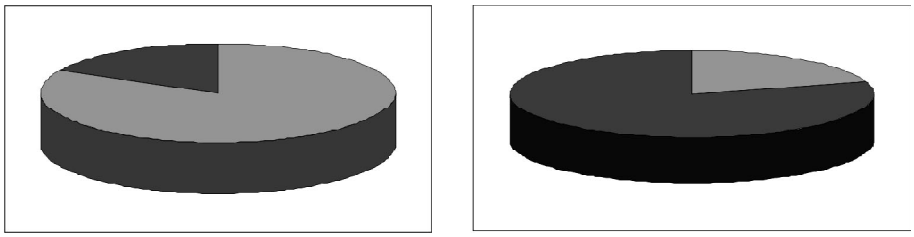
На первом этапе апробации модели формирования познавательной активности учащихся нами были определены особенности педагогического взаимодействия учителя и учащихся, проанализированы содержательные компоненты познавательной активности, уровни и критерии ее формирования.

Второй этап апробации модели формирования познавательной активности учащихся включал непосредственно ее реализацию в образовательном процессе начальной школы. На данном этапе подвергся анализу и адаптации к образовательному процессу в начальной школе задачный подход, направленный на формиро-

вание познавательной активности младших школьников.

Так, нами был детально изучен вопрос о степени мотивации учителей начальных классов по реализации задачного подхода в начальной школе и проведено анкетирование педагогов с целью определения их готовности к реализации задачного подхода в образовательном процессе с целью формирования познавательной активности учащихся.

Результаты анкетирования показали, что 82,4 % опрошенных учителей считают себя готовыми к использованию в своей педагогической деятельности задачного подхода, однако, фактическое понимание сущности задачного подхода продемонстрировали только 20,4 % учителей (рис. 1). Это позволило нам выстроить дальнейшую систему повышения квалификации педагогов посредством семинаров, практикумов, мастер-классов, круглых столов с целью использования задачного подхода в начальной школе.



Декларируемое понимание **Фактическое понимание**

Рис. 1. Понимание учителями сущности задачного подхода

На третьем этапе созданная нами модель формирования познавательной активности учащихся подверглась дальнейшему теоретическому анализу и экспериментальной проверке. Использование данной модели выступало способом опосредованного изучения процесса формирования познавательной активности учащихся посредством реализации задачного подхода и, в частности, проектных задач в образовательном процессе начальной школы.

Так, в рамках эксперимента нами был произведен замер показателей выполнения учащимися разноуровневых заданий в рамках задачного подхода по математике и русскому языку, а также проанализирована связь между уровнем сформированности познавательной активности и показателями выполнения учащимися разноуровневых заданий.

Расчетные показатели определения связи между уровнем познавательной активности и показателями выполнения учащимися разноуровневых заданий зафиксировали статистическую значимость различий: r=0,81 – контрольная группа, r=0,88 – экспериментальная группа (рис. 2).

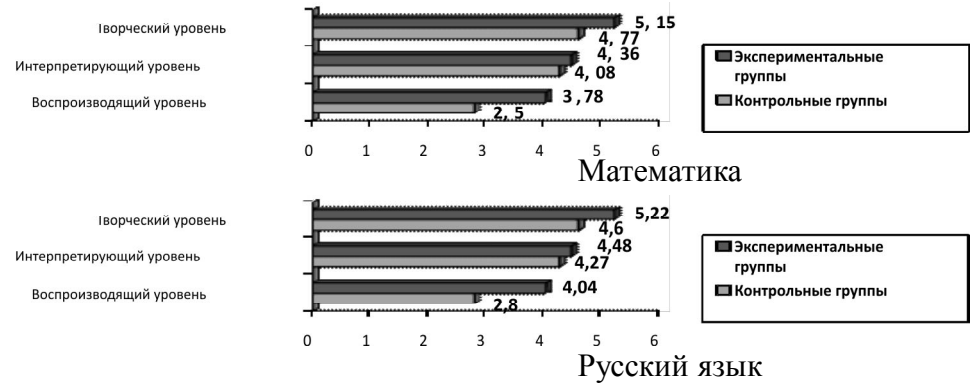


Рис. 2. Порядковые индексы выполнения учащимися разноуровневых заданий по математике и русскому языку с разным уровнем сформированности познавательной активности

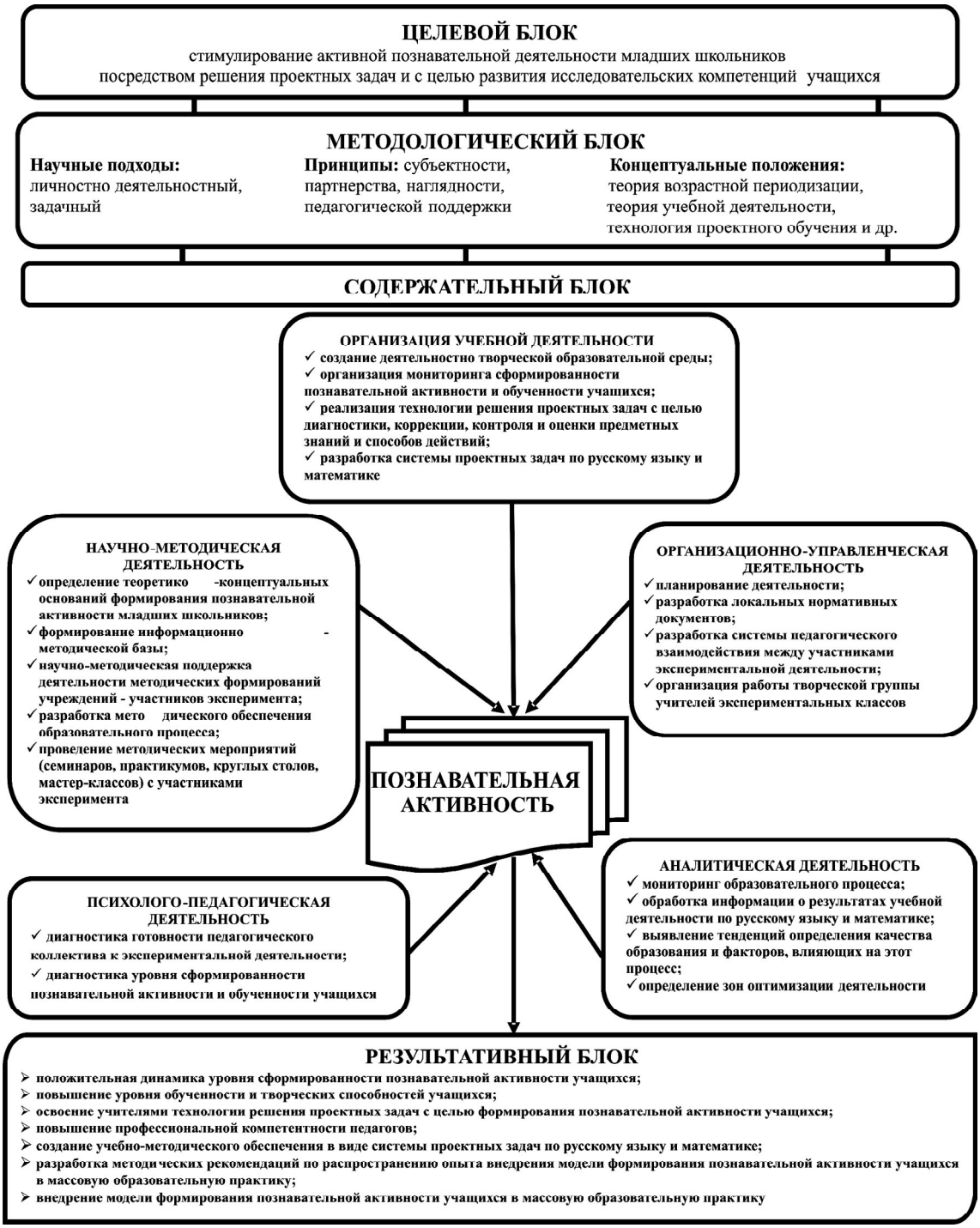


Рис. 3. Модель формирования познавательной активности младших школьников посредством решения проектных задач

На четвертом этапе апробации модели формирования познавательной активности учащихся обобщались результаты, полученные в ходе экспериментальной работы. В результате эксперимента мы пришли к выводу: 1) выполнение учащимися разноуровневых заданий является не только критериями и показателями определения уровня сформированности познавательной активности учащихся, но и эффективным средством ее формирования; 2) повышение уровня сформированности познавательной активности ведет к повышению показателей выполнения учащи-

мися разноуровневых заданий, а систематическое выполнение учащимися разноуровневых заданий значительно влияет на повышение уровня сформированности познавательной активности младших школьников.

Разработка модели потребовала переосмысления традиционного подхода к процессу реализации задачного подхода, одной из важных целей которого является формирование познавательной активности младших школьников. Анализ современного состояния обозначенной нами проблемы в образовательном процессе начальной школы свидетельствует о недостаточном ее исследовании в педагогической науке и практике.

Процесс формирования познавательной активности учащихся и процесс реализации задачного подхода связаны прямой и обратной связью. Прямая связь существует между процессом формирования познавательной активности и научными подходами, принципами и концептуальными положениями, на которых он основывается; между задачным подходом и целями, задачами его реализации в образовательном процессе начальной школы. Прямая и обратная связь существует между обучающей деятельностью педагога и познавательной деятельностью учащихся; между процессом реализации задачного подхода и процессом формирования познавательной активности учащихся.

Модель формирования познавательной активности младших школьников на основе использования проектных задач была нами успешно апробирована в образовательном процессе начальной школы и может быть внедрена в общеобразовательную практику. Графически модель формирования познавательной активности младших школьников в процессе решения проектных задач представлена на рис. 3.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высш. школа, 1976. – 200 с.

2. Большой энциклопедический словарь. – 2-ое изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2004. – 1456 с.

3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1989. – 240 с.

4. Моделирование и познание / Ред. д-р филос. наук В. А. Штофф. [Предисл. Л. В. Уварова]. – Минск: Наука и техника, 1974. – 212 с.

5. Немов, Р. С. Психология: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ

К. В. Кораев

В статье рассматриваются актуальность, сущность, целесообразность и возможности интеграции профессиональной и военной подготовки в отечественных вузах, в том числе применительно к подготовке выпускников вузов к решению задач обеспечения национальной и военной безопасности, безопасности в чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова
Профессиональная учеба, военная подготовка, интеграция профессиональной и военной подготовки в вузе

В современных условиях происходит в мире рост числа военных конфликтов и чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. МЧС России прогнозирует в ближайшие годы заметный рост числе крупномасштабных экстремальных чрезвычайных ситуаций, прежде всего, природно-техногенного характера. По оценкам специалистов Центра «Антистихия», ежегодный прирост таких явлений, с учётом статистического разброса, составляет порядка 6%. И в целом прогнозируется сохранение этой негативной тенденции [1]. Наряду с этим, как отмечает советник Президента РФ по вопросам региональной и экономической интеграции С. Глазьев, предполагается циклическое обострение военной угрозы России [2].

С учётом этих обстоятельств, современное российское государство и общество предъявляют всё более высокие требования к подготовке выпускников вузов в плане их подготовленности, способности и готовности к решению задач обеспечения национальной и военной безопасности, безопасности в чрезвычайных ситуациях [3]. При этом, как показывает проведенное исследование, существенными для решения этой задачи является достижение как в целом высокого качества вузовского образования по направлениям и специальностям подготовки, нравственного становления обучающихся как граждан и защитников России [4], так и формирование у обучающихся в вузах специальных компетенций в области безопасности личности, общества, государства, как общетеоретического, так и практического характера, в том числе, посредством проведения военной подготовки.

Актуальность развития педагогической теории и практики совершенствования подготовки выпускников вузов к решению

задач в сфере национальной и военной безопасности, включая вопросы военной подготовки обучающихся в вузах, обусловлена также современными тенденциями развития российского образования и подготовки граждан к выполнению своего гражданского и воинского долга. Одной из важнейших в этом плане тенденцией является реализация идеи, высказанной В. В. Путиным о возможности совмещения профессиональной учебы студентов вузов с их военно-мобилизационной подготовкой. Эта идея впервые прозвучала в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию 12 декабре 2013 года, в котором он высказал предложение «…не отказываясь от отсрочек для студентов, изменить саму систему военной подготовки в вузах; дать возможность всем студентам пройти в ходе учёбы и последующего военного сбора воинскую подготовку и получить военную специальность» [5]

В развитие этого предложения, президент Российской Федерации В. В. Путин подписал перечень поручений по итогам встречи со студентами Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», состоявшейся 22 января 2014 года. Одно из них адресовано правительству и Совету безопасности РФ и заключается в поручении им к 1 августа 2014 года представить предложения по созданию новой системы военной подготовки студентов образовательных организаций высшего образования, в том числе по военно-учетным специальностям солдат и сержантов, с учетом мобилизационной потребности Вооруженных Сил [6].

Для реализации этого предложения, образовательный процесс в вузах должен быть так организован, чтобы студенты наряду с гражданской профессией получали в вузе военно-учетную специальность. Тем же обучающимся, кто успешно пройдет эту подготовку, вместе с дипломом об окончании вуза будут вручаться военные билеты. Такие выпускники уже не буду призываться в армию, а сразу зачисляться в мобилизационный резерв государства.

Как сообщает Российская газета, президент дал правительству ряд поручений по развитию системы военного образования. Кабинет министров должен внести предложения о предоставлении ведущим военным вузам права самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты по всем уровням высшего образования. Одновременно должен быть рассмотрен вопрос о возможности разработки и реализации военными и гражданскими вузами совместных программ для подготовки военных кадров по наукоемким направлениям и специальностям с последующей выдачей документов об образовании и квалификации [6].

Исходя из указанных обстоятельств, существенно возрастает значимость педагогического обоснования сочетания, а по сути, интеграции стандартной профессиональной подготовки обучающихся в вузах с их военной подготовкой.

В деле осуществления такой интеграции свою важную роль должны сыграть должны профильные кафедры высших учебных заведений. Также в развитии указанных предложений специалистами предлагается создание межвузовских военно-учебных центров, где обучающихся в вузах в зависимости от их военной специальности и воинского звания будут обучать от полутора до двух с половиной лет. При этом самая длительная подготовка – 2,5 года – предполагается для офицеров запаса, для сержантов планируется обучение сроком в два года, а для рядовых – полтора года подготовки. Кроме того, студенты должны будут обязательно пройти армейские сборы – в течение трех месяцев освоить на практике свою воинскую специальность в воинских частях или в военных вузах. Завершится их военная подготовка сдачей квалификационного экзамена либо иным контрольным испытанием. Таким образом, планируется, что

к армейским сборам ежегодно будет привлекаться до 160 тысяч студентов.

Однако, для реализации указанных планов интеграции профессиональной и военной подготовки обучающихся в вузах, необходимо внесение изменение в целый ряд нормативно-правовых актов, в частности, в законы «О воинской обязанности и военной службе» и «Об образовании в Российской Федерации».

В целом, интегрированный военно-образовательный процесс по времени планируется разделить на три этапа:

на первом – с 1.09.2014 года на военных кафедрах вузов предполагается начать обучение студентов по программам подготовки офицеров, сержантов и солдат запаса;

на втором этапе – с 1.09.2015 г. – должно начаться обучение студентов в межвузовских центрах военной подготовки, созданных на базе профильных кафедр учебных заведений, с привлечением студентов из близлежащих вузов, где нет факультетов (кафедр) военного обучения, либо для этого (военной подготовки студентов) могут быть задействованы военные вузы;

на третьем этапе – с 1.09.2016 г. – военной подготовкой планируется охватить студентов всех высших учебных заведений, при этом речь идет о добровольной учебе обучающихся в вузах.

По мнению Министра обороны С. К. Шойгу, после прохождения военной подготовки в полевых лагерях студенты должны уметь попадать в цель четырьмя гранатами, стрелять из пистолетов Макарова, снайперской винтовки, автомата Калашникова, ручного гранатомета и автоматического гранатомета АГС-17. Кроме того, обучающиеся по соответствующим военно-учетным специальностям, овладеют навыками вождения бронетехники. К концу сборов они должны будут наездить 250 километров. На занятия по вождению студентам отведут не менее 50 часов [6].

Как показывает проведённый анализ, важным аспектом реализация интеграции профессиональной и военной подготовки в вузах является по возможности максимальное приближение профиля подготовки студентов по военным специальности к их гражданским профессиям (по направлениям и специальностям подготовки).

В этих условиях формирование у обучающихся в вузах, особенно в вузах силовых ведомств, в частности, МЧС России, системных, интегративных военно-профессиональных знаний и умений, личностных качеств, профессионально-значимых для решения задач обеспечения безопасности, способности и готовности к решению как профессиональных задач, так и вопросов боевой и мобилизационной готовности, военной безопасности, является приоритетным. Соответственно, одним из эффективных средств достижения этого в обучении современных специалистов выступает интеграция профессиональной и военной подготовки.

В педагогической литературе имеются публикации, раскрывающие источники, принципы, механизмы интегративного процесса в образовании (С. Я. Батышев, М. Н. Берулава, И. Я. Курамшин, Ю. С. Тюнников). Интеграция технических и педагогических знаний в системе профессиональной подготовки отражена в работах В. С. Безруковой, В. Г. Иванова, О. М. Кузнецовой и др. В военной педагогике рассматриваются вопросы взаимосвязи естественнонаучных, общетехнических, гуманитарных и военных дисциплин (А. В. Барабанщиков, И. В. Биочинский, Н. А. Давыдов, О. Ю. Ефремов, Э. Н. Коротков, А. Д. Лазукин, Ю. А. Линев, И. В. Симоненко, А. Г. Шабанов).

В научных публикациях раскрываются различные педагогические аспекты проблемы интеграции: Б. С. Гершунский, З. А. Малькова, Н. Д. Никандров, В. С. Шубинский – влияние интеграции на развитие педагогической науки; А. П. Беляева, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, В. Н. Федоров – влияние процессов интеграции, происхо-

дящих в науке, на обучение; Ю. С. Тюнников – методика выявления и описания интеграционных процессов в учебно-воспитательной работе; Ю. К. Дан, А. А. Пинский, В. В. Усанов – устранение многопредметности и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса посредством интеграции учебных предметов; В. Г. Разумовский, Л. В. Тарасов – перестройка педагогического мышления на основе идей интеграции; М. Н. Берулава – интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин, а также ведущих структурных естественнонаучных и технических знаний.

Однако в целом анализ проведенных исследований позволяет заключить, что проблема интеграции профессиональной и военной подготовки обучающихся в вузах в педагогическом плане разработана недостаточно. Кроме того, изучение деятельности профессорско-преподавательского состава вузов МЧС России показало, что значительная его часть (до 60%) не использует всех возможностей образовательного процесса в целях междисциплинарных связей, интеграции различных видов подготовки обучающихся, недостаточно готова к реализации интеграционных процессов в профессиональном образовании.

В процессе выполненного исследования установлено, что под интегративным подходом в обучении понимается подход, в основе которого – объединение множества ранее разобщенных компонентов в системное образование, обладающее целостными свойствами и закономерностями. Интегративный подход в обучении реализуется посредством интеграционных процессов. Интеграционный процесс – это процесс закономерной, непрерывно последовательной смены следующих друг за другом моментов формирования и развития целостного образования из множества разобщенных ранее компонентов.

В качестве психолого-педагогического основания взаимосвязи профессиональных и военных знаний в процессе подготовки в вузах можно выделить процесс отражения в сознании обучающихся объективных связей между техникой и человеком, техникой и обществом, обществом и обеспечением военной безопасности и безопасности в чрезвычайных ситуациях. Этим же задачам служат системный и деятельностный подходы, являющиеся важнейшими компонентами общенаучных теоретико-методологических основ интеграции профессиональной и военной подготовки.

В целом, в результате анализа педагогической теории и вузовской практики, в качестве основных педагогических условий интеграции профессиональной и военной подготовки обучающихся в вузах следует выделить:

– взаимосвязь и взаимообусловленность целей, задач, объектов, предметов, содержания, технологий, средств, результатов профессиональной и военной (военно-профессиональной) деятельности выпускников вузов как основы для интеграции профессиональной и военной подготовки обучающихся в вузах;

– включение в образовательный процесс вузов содержания, форм организации, методов и средств как профессиональной, так и военной деятельности, в том числе, практико-познавательного взаимодействия с различными видами вооружения, военной и специальной техники с учетом возможности их применения в интересах обеспечения национальной, военной безопасности и безопасности в чрезвычайных ситуация;

– синтез профессиональных и военных знаний, навыков и умений для решения комплексных, интегративных проблем, задач, заданий, упражнений из области профессиональной деятельности выпускников вузов;

– формирование в рамках профессиональной компетентности выпускников вузов блока специальных компетенций, ориентированных на решение професси-

ональных задач в интересах обеспечения военной безопасности.

С учётом выполнения автором исследования на примере подготовки сотрудников МЧС России отметим, что интеграция профессионального образования и военной подготовки обучающихся в вузах МЧС России, научных знаний в области безопасности в чрезвычайных ситуациях и военного дела позволяет использовать одни и те же объекты и средства для решения задач каждой из интегрированных сфер. Общие процессы, происходящие в развитии науки, техники, производства, военного дела, вооружении и военной техники, возникновение новых отраслей на стыке наук объективно обусловливают необходимость и, по сути, создают условия интеграции профессиональной и военной подготовки сотрудников МЧС России. Эти интеграционные процессы в содержании подготовки осуществляются посредством построения и реализации интегративных учебных дисциплин, наполнения их полифункциональным содержанием, применения техники и технологий двойного назначения, практической отработки вопросов ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций в контексте решения задач обеспечения военной безопасности.

Таким образом, как показало проведенное исследование, возрастание количества и негативных последствий чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов, потребности современного образования в интеграции и сетевом взаимодействии вузов, универсализация средств учебной и профессиональной деятельности и направлений подготовки – всё это обусловливает потребность в интеграции подготовки и деятельности выпускников вузов в плане способности и готовности к решению задач обеспечения национальной и военной безопасности, безопасности в чрезвычайных ситуациях. В связи с этим важной научно-педагогической задачей является теоретическое обоснование и практическая реализация педагогических условий интеграции военной и профессиональной подготовки обучающихся в вузах, что позволит осуществлять такую образовательную деятельность в вузах, которая адекватно отражает актуальные потребности подготовки выпускников высшей школы, способных и готовых к защите Отечества, к выполнению своего гражданского и воинского долга и в целом к обеспечению безопасности личности, общества, государства.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. МЧС России прогнозирует рост экстремальных ЧС. – // http://ria.ru/danger/20110627/393844479.html

2. Сергей Глазьев: прогноз циклического обострения военной угрозы. – // http://www.tpp-inform.ru/analytic_journal/4824.html

3. Баскин Ю. Г., Ефремов О. Ю., Осипов Д. Л. Инновационное образование в вузах силовых ведомств: тенденции становления и развития // Проблемы управления рисками в техносфере. – 2012. – № 4(24). – С. 97-104.

4. Марков А. С. Психолого-педагогическое сопровождение нравственного становления будущего офицера как подготовка к служению Родине // Российский научный журнал. – 2012. – № 28. – С. 164-174.

5. Послание Президента Федеральному Собранию. – // http://kremlin.ru/transcripts/19825

6. Гаврилов Ю. В солдаты – без призыва: Президент поручил создать новую систему военной подготовки в вузах // Российская газета (Столичный выпуск). – 2014. – 22 февр. – № 6314.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПЕДАГОГАМ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

В. Г. Кричевский

В статье на основе историко-педагогического анализа рассматриваются предпосылки и содержание процесса формированиятребования к педагогам (преподавателям и воспитателям) военно-учебных заведений России во второй половине XIX – начале XX вв. Показана роль руководителей ведомства военно-учебных заведений России в определении и реализации требований к профессиональным и личностным качествам педагогов военно-учебных заведений.

Ключевые слова
История педагогики и военного образования, военно-учебные заведения России во второй половине XIX – начале XX вв., требования к воспитателям и преподавателям военно-учебных заведений

Развитие системы образования в значительной степени зависит от качества подготовки, профессиональных и личностных качеств педагогов. В то же время, коллектив авторов учебника «Педагогика» под редакцией А. П. Тряпицыной отмечает следующий парадокс: «…при повсеместномпризнании значимости роли Учителя в современном обществе нет ни одной страны в мире, которая была бы удовлетворена качеством подготовки своих учителей» [1. С. 14]. Как подчёркивают авторы учебника «Военная педагогика», важным средством воспитания и обучения военнослужащих является «…изучение богатейшего опыта развития военно-педагогической мысли, теории и практики воспитания и обучения военных кадров в различные исторические периоды» [2. С. 72]. Соответственно, совершенствование образовательного процесса в вузах силовых ведомств, включая вузы внутренних войск МВД России, должно опираться на изучение и творческое применение исторического опыта отечественной военной школы, в том числев плане подбора и подготовки преподавателей и воспитателей.

Проведённый историко-педагогический анализ показал, что важным аспектомсовершенствования подготовки офицерских кадров в военно-учебных заведениях России уже начиная с середины XIX века, являлось формирование и реализация определённых требований к педагогам военно-учебных заведений. Такие требования утверждались на самом высоком государственном уровне, в том числе, непосредственно, российским императором. Так, одним из первых документов, где были изложены требования к препо-

давателям и воспитателям военно-учебных заведений, явилосьутвержденное в 1848 году Николаем I «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений». Среди положений, в целом определяющих подходы к подготовке в военно-учебных заведений, можно выделить ряд требований, непосредственно относящихся к преподавателям. Так, преподаватель военно-учебного заведения был обязан «не упускать из виду, что способности и склонности воспитанников … неодинаковы, а потому во всех науках, по мере возможности разделяя преподавание по своим способностям или по хорошему домашнему приготовлению, идти далее и шире пределов программного, для их класса назначенных [3. С. 6]. При этом преподавателю свою деятельность предписывалось «…основывать … на развитии нравственном и умственном и потому не гоняться за выучиванием необходимых годов, имен, названий, цифр, вычислений, исчислений, но утверждать преподавание каждой науки на главных ее устоях» [3. С. 7]. В свою очередь, руководству заведения в методическом плане необходимо было «…указать учителю наиболее полезные приемы обучения, поименовать сочинения, знание которых ему самому необходимо» [3. С. 8]. Исходя из предъявления достаточно высоких требований к педагогам военно-учебных заведений и в целом к подготовке их воспитанников, в указанномнаставлении признавалось, что «...не легко отыскать ученых по каждой науке, которые были бы в состоянии осуществить в скором времени все новые и высокие мысли, в сих инструкциях изложенные» [3. С. 8]. Соответственно, это положение подчеркивало значение качественного подбора преподавателей для военно-учебных заведений и обусловливало необходимость формирования определенного перечня требований, которым они должны были соответствовать. В дальнейшем он был составлени документально оформлен.

Первые меры для улучшения качества преподавательского состава военно-учебных заведений были предприняты военным ведомством уже в первой половине XIX века. Как отмечает в своем исследовании В. А. Осипов, если до 1836 года преподаватели в военно-учебные заведения принимались без учебных аттестатов и без конкурсных экзаменов, а лишь по личному повелению директора, то определенный порядок в этот вопрос был внесен «Положением о службе по учебной части при военно-учебных заведениях сухопутного ведомства», принятым 27 мая 1836 года [4]. В 1835 году была введена новая должность – «наставник-наблюдатель», которую получал один из старших преподавателей, фактически выполняя те обязанности, которые ныне на общественных началах выполняет председатель предметно-методической комиссии в военном вузе [4]. В дальнейшемпроисходила дифференциация штатного расписания преподавателей и системы оплаты труда. Уже к середине XIX века у военного ведомствапоявилась возможность принимать педагогов в учебные заведения по конкурсу. В связи с этим в 1853 году было принято «Положение об испытании желающих поступить в военно-учебные заведения преподавателями наук, языков и начертательных искусств» [5. С. 234-235].

В данном Положении указывалось [5. С. 234-235], что поступить преподавателем в военно-учебное заведение можно только с согласия ученого комитета. При этом Ученый комитет может рекомендовать к преподаванию в военно-учебных заведениях следующим образом: без всякого испытания; на основании одной пробной лекции без экзамена; на основании экзамена и пробной лекции. В свою очередь, экзамену подвергались только те из желающих поступить преподавателями, которые не имели ни аттестатов, ни других документов о своих познаниях. В Положении также отмечалось, что «экзамен производится им с той целью, чтобы

удостовериться, имеют ли они необходимые для успешного преподавания познания не только в той науке, которую преподавать желают, но в науках к ней прикосновенных, насколько этого требует общая связь наук. Пробной лекции подвергаются все вообще желающие преподавать в военно-учебных заведениях, даже и имеющие ... аттестат, за исключением одних только академиков, профессоров и адъюнктов высших учебных заведений и известных ученых. Пробная лекция служит для оценки сведений в том же предмете, который преподаватель желает, а также в способности излагать науку ясно, отчетливо и понятно для учеников» [5. С. 234]. Таким образом, как показал анализ, по сути, первым документом военного ведомства, непосредственно излагающим требования к педагогам военно-учебных заведений явилось указанное «Положение об испытании желающих поступить в военно-учебные заведения преподавателями наук, языков и начертательных искусств» [5]. В целом, указанные меры, как отмечает И. А. Алёхин, дали положительные результаты, что позволяло произвести отбор более квалифицированных кадров для работы в военно-учебных заведениях [6].

Важным событием в деле формирования и реализации требований к педагогам военно-учебных заведений стало создание в ходе реформирования военного министерства 21 января 1863 года Главного Управления военно-учебных заведений (ГУВУЗ) – органа, непосредственно занимающегося вопросами организации обучения и воспитания офицерских кадров, и ставшего, по многочисленным оценкам, достаточно эффективным органом управления военным образованием в России второй половины XIX – начала XX вв.Управление было создано для руководства деятельностью военно-учебных заведений России, а также для надзора за учебно-воспитательной работой и за качеством подготовки военных специалистов [7]. При Управлении были образованы Педагогический комитет и Педагогический Музей, стал выпускаться журнал «Педагогический сборник», а в военно-учебных заведениях стали создаваться педагогические комитеты и проводиться педагогические собрания. Следует отметить, что эти собрания важнейшей целью своих заседаний считали «…обмен мыслей и возможное соглашение между всеми лицами, призванными к делу воспитания, и обучение не столько относительно подробностей воспитательных приемов, сколько относительно общего характера учебно-воспитательной деятельности» [8. С. 49]. Соответственно, Главное управление военно-учебных заведений смомента своего создания в 1863 году стало заниматься вопросами подбора, подготовки и расстановки профессорско-преподавательского состава военно-учебных заведений.Вместе с тем, следует заметить, что до начала XX века в структуре ГУВУЗа, включающей три основных отделения, не было отдельного подразделения, непосредственно занимающегося профессорско-преподавательским составом. И лишь в 1900 году такое отделение было создано [7].

Что касается формирования требований к педагогам военно-учебных заведений, то для данного процесса после создания ГУВУЗа и в целом реформирования системы военного образования России во второй половине XIX века характерным являлась дифференциация требования к педагогам. Как отмечает В. А. Свиридов, конкретные требования к будущим педагогам военно-учебных заведений были не одинаковы и зависели от престижности учебного заведения [9]. Это было достаточно объективно, так как военно-учебные заведения давали воспитанникам различные уровни образования. Так, например, военные академии давали высшее военное образование, юнкерские училища имели более облегченную программу, чем военные училища, а военные прогимназии предназначались для подготовки юношей к поступлению только в юнкерские училища, а не в военные [9. С. 204].

В Своде военных постановлений за 1869 год [10. С. 25-28] приводятся следующие данные о требования к педагогам военно-учебных заведений: в военных академиях преподавание учебных дисциплин производилось ординарными (штатными) и экстраординарными (сверхштатными) профессорами и преподавателями. Право преподавания в академиях определялось или на основании особого испытания в Конференции академии, или без испытания. При этом без испытания к преподаванию по главным и вспомогательным предметам могли быть допущены «…профессора и преподаватели этих предметов в высших учебных заведениях и лица, известные своими учеными трудами» [10. С. 25]. Все остальные лица подвергались испытанию, которое заключалось в защите диссертации, а иногда, кроме того, и в чтении пробной лекции из планируемого к преподаванию курса.

Желающие преподавать военные и общеобразовательные дисциплины в военных училищах, кадетских корпусах (военных гимназиях) могли допускаться к преподаванию: как без испытаний, так и на основании пробной лекции или пробных уроков без экзамена, либо на основании экзамена и пробной лекции (пробных уроков). Так, к преподаванию «общеобразовательных наук и языков» без испытания допускались: действительные члены Императорской академии наук; профессора университетов и других, равных им учебных заведений, а также доценты университетов; лица, преподающие в высших и средних учебных заведениях, если они были известны управлению военно-учебных заведений своими познаниями и опытностью в делах преподавания; лица, имеющие свидетельства об окончании Педагогических курсов при Главном управлении военно-учебных заведений. При этом освобождение от испытания предоставлялось только тем кандидатам, которые были намереныпреподавать тот же предмет, что и преподавали в других учебных заведениях (или изучали на курсах).

Для организации и проведения пробных занятий при Главном управлении военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге назначалась экзаменационная комиссия, в других городах этикомиссии создавались педагогическими комитетами военно-учебных заведений. Основной целью проведения пробных лекций (уроков) была «оценка познаний испытуемых в том предмете, который они хотели преподавать», а также их способности проводить занятия «ясно, отчетливо и понятно для учащихся» [10. С. 278]. Выдержавшие испытание получали от Главного управления военно-учебных заведений свидетельство на право преподавания того предмета, по которому они подвергались испытанию, в военных училищах или в кадетских корпусах и им равных заведениях. Проходившие испытания непосредственно в военно-учебных заведениях получали право преподавания только в этих образовательных учреждениях. Если на одну открывшуюся вакансию было несколько претендентов, то по конкурсу избирался лучший из них по итогам пробного занятия и экзамена.

Однако, несмотря на достаточно продуманную систему испытаний и требований, которым должны были соответствовать кандидаты на занятие педагогических должностей, военно-педагогическая практика показала необходимость целенаправленной профессионально-педагогической подготовки преподавателей и воспитателей военно-учебных заведений. Развитие системы военного образования и необходимость повышения качества педагогических кадров военно-учебных заведений обусловили необходимость создания специальных учебных заведений, способных выпускать подготовленных в педагогическом и военном отношении преподавателей.

Соответственно, приказом начальника Главного управления военно-учебных заведений № 8 от 25 февраля 1865 года было объявлено об утверждении «Положения о приготовлении учителей для военных

гимназий» и учреждении при Второй Санкт-Петербургской военной гимназии в виде опыта на три года Педагогических курсов [11. С. 11]. На эти курсы принимались как военные, так и гражданские лица, окончившие высшие учебные заведения. Обучение на курсах шло два года. Все учащиеся готовились преподавать на младших классах военных гимназий сразу по двум предметам. В течение периода обучения слушатели посещали лекции по педагогике, общей дидактике, и по предметам, выбранным ими для преподавания в гимназиях. Кроме того, они разрабатывали и представляли Конференции гимназии письменные работы по теоретической и практической педагогике. Особенностью подготовки на этих курсах являлось то, что кандидатам в педагоги, оказавшимся в течение первых трех месяцев неспособным к педагогической деятельности, отказывалось в дальнейшем пребывании в гимназии. Курс обучения завершался экзаменами, успешная сдача которых давала слушателям право преподавания выбранных предметов в любой военной гимназии [11. С. 11]. Успешная деятельность Педагогических курсов в течение первых трех лет позволила их окончательноутвердить 1 февраля 1869 года и способствовала открытию 19 апреля 1869 года Учительской семинарии военного ведомства, предназначенной для подготовки учителей для военных прогимназий. Занятия, проведенные учащимися семинарии, обсуждались в ходе специальных бесед. Отметим, что специально для оценки занятий был разработан порядок разбора занятий [12. С. 86]. В соответствии с этим документом, каждый семинарист, присутствовавший на занятии своего товарища, должен был высказать замечания по трем главным направлениям: научность материала, методическая разработка учебного материала, внешняя сторона ведения урока. Заключительное слово принадлежало руководителю занятия – преподавателю семинарии – он подводил итог всем сделанным замечаниями, излагал свое окончательное решение об удовлетворительности или неудовлетворительности проведения урока [12. С. 84-85]. Однако, в связи с преобразованием в 1882 году военных гимназий в кадетские корпуса Педагогические курсы и Учительская семинария были закрыты.

Однако, уже к началу XX в. вновь была осознана необходимость осуществления специальной, целенаправленной подготовки офицеров-воспитателей и преподавателей для военно-учебных заведений. С этой целью в 1900 году при Педагогическом музее ведомства военно-учебных заведений по инициативе великого князя Константина Константиновича, для подготовки офицеров-воспитателей были открыты Педагогические курсы [13].Онивключали одногодичные воспитательские курсы (где готовили офицеров-воспитателей для кадетских корпусов, организованны в соответствии с Приказом по военному ведомству от 15.06.1900 года) и двухгодичные учительские курсы (готовили офицеров-преподавателей для военно-учебных заведений, открыты в 1903 году) [13]. Каждый кандидат в преподаватели готовился к ведению одного из учебных курсов. В конце первого года пребывания на курсах кандидаты на преподавательские должности подвергались испытаниям в знании ими содержания предметов, входящих в круг их педагогической подготовки. Слушатели, проявляющие неспособность к преподавательской деятельности, небрежное отношение к занятиям, замеченные в недостойном поведении, а также не желающие продолжать учебу отчислялись с курсов [14]. По окончании двухгодичного обучения каждый офицер, признанный Конференцией курсов успешно подготовленным к преподавательской должности, получал особое свидетельство, удостоверяющее успешное окончание им курсов, и назначался на преподавательскую должность в один из кадетских корпусов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что во второй половине XIX – начале XX веков в России были сформированы требования к педагогам (преподавателям и воспитателям) военно-учебных заведений. Их реализация в целом обеспечивала высокий уровень подготовки будущих офицеров армии и флота. В качестве основных требований к педагогам военно-учебных заведений, сформированных в указанный период следует выделить:

проведение специальных экзаменов (испытаний) для желающих преподавать в военно-учебных заведениях;

прохождение офицерами, отобранными на преподавательские должности, особого испытательного срока с целью оценки их педагогических способностей, профессиональных и личностных качеств, по результатам которого они либо назначались на должность, либо переводились в войска;

приглашение для преподавания в военно-учебных заведениях выдающихся ученых и педагогов;

подготовка преподавателей и воспитателей для военно-учебных заведений на специально открытых с этой целью педагогических курсах ведомства военно-учебных заведений [6; 9].

В современных условиях с учётом возрастающих требований к подготовке офицерских кадров [15] необходимо на основе научного изучения и творческого применения опыта отечественной военной школы обеспечить высокое качество деятельности военных вузов, в том числе за счет обеспечения соответствия преподавателей военно-учебных заведений определенным требованиям.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Педагогика / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

2. Военная педагогика: Учебник для вузов / Под ред. О. Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2014. – 640 с.

3. Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений: Высочайше утверждено 24 декабря 1848 г. – СПб.: Тип. воен.-учеб. заведений, 1849. – 185 с.

4. Осипов В. А. Ориентация учащихся на военные профессии в условиях обучения в кадетских классах: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Тюмень, 2003.

5. Мельницкий Н. Х. Сборник сведений о военно-учебных заведениях в России. – Т. 4. – СПб., 1860. – С. 234-235.

6. Алехин И. А.Развитие теории и практики военного образования в России XVIII-начала XX века: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.

7. Создано Главное управление военно-учебных заведений. – // http://www.prlib.ru/History/Pages/Item.aspx?itemid=987

8. Педагогический сборник. – 1865. – Кн. IV. – 536 с.

9. Свиридов В. А. Становление и развитие военного образования в России во второй половине XIX – начале XX века: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.

10. Свод военных постановлений за 1869 год. – СПб., 1896. – Кн. XV. – 428 с.

11. Педагогический сборник. – 1865. – Кн. IX. – 331 с.

12. Исторический очерк Учительской семинарии военного ведомства. 1863-1885. – М., 1905. – 68 с.

13. Педагогические курсы ведомства военно-учебных заведений. – Сб. 3. – СПб., 1911.

14. Шуманский И. И. Становление экспериментальной педагогики в ведомстве военно-учебных заведенийРоссии в начале XX века: Дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2007.

15. Ефремов О. Ю., Гемешлиев Ф. К. Обеспечение профессиональной успешности и психологической безопасности участников боевых действий и чрезвычайных ситуаций // Российский научный журнал. – 2013. – № 6(37). – С. 101-107.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА КАК КОМПОНЕНТА МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТА*

Е. А. Лежнева

В статье обоснована необходимость развития мотивации достижения успеха, влияющей на становление профессиональной стратегии личности. Приводятся данные эмпирического изучения мотивации достижения успеха студентов, экспериментально обоснована эффективность внедренной программы, направленной на развитие мотивации достижения успеха как компонента мотивационной основы профессиональной стратегии.

Ключевые слова
Мотивация достижения успеха, профессиональная стратегия, будущий психолог

Профессиональная стратегия личности начинает закладываться на этапе обучения в вузе и проявляется в самостоятельном планировании и построении своей профессиональной деятельности, осмысленном и ответственном ее регулировании в соответствии со своими целями, стремлении к самореализации. Значимым является определение влияния особенностей мотивационной сферы на становление профессиональной стратегии личности, а именно мотивации достижения успеха, которая определяет целенаправленность и результативность деятельности, выступает в качестве движущей силы внешней и внутренней активности субъекта.

Психологу, как представителю помогающих профессий, необходимо иметь сформированную активную конструктивную профессиональную стратегию, которая характеризуется желанием работать по профессии, стремлением добиваться поставленных целей при решении профессиональных задач и оказании различных психологических услуг. Ряд авторов (О. М. Зеленцова [5] ; Н. Г. Логинова [10]; А. А. Марголис, И. В. Коновалова [11] ; А. Д. Шамионов [14]) обращают внимание на противоречие между высокой оценкой значимости профессии психолога и слабым желанием работать по про-

*** Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041).**

филю получаемой профессиональной подготовки. Это в свою очередь негативно влияет на успешность обучения студента, препятствует качественному освоению профессиональных компетенций, что обнаруживается в слабом стремлении быть успешным в учебно-профессиональной деятельности, низком уровне потребности в достижении цели, размытых представлениях о способах достижения успеха в будущей трудовой деятельности.

Проведенный анализ научных источников показывает, что многие авторы выделяют мотивацию достижения успеха как основу успешности и эффективности деятельности (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин [3]; Р. Г. Зверева [4]; Т. М. Бабаев, Н. В. Каргина [1]; Д. В. Калугин [7]; О. П. Кучина [8]). Так, Р. Г. Зверева отмечает, что мотивация достижения успеха является определяющим фактором и в мотивации учебной деятельности, и в мотивации профессионального становления студентов, выполняя связующую функцию при переходе от одного вида мотивации к другой [4]. О. П. Кучина указывает, что высокая мотивация достижения успеха направляет будущего специалиста, движет его к цели, способствует его развитию [8].

Закрепление мотивационной тенденции, усвоение стиля деятельности и моделей поведения, направленных на достижение успеха, происходит в возрастных периодах, связанных с началом и развитием профессионального самоопределения, – в ранней юности и молодости [2; 9; 12]. В. В. Кадакин и С. В. Кутняк указывают, что на протяжении всего вузовского обучения студенту необходимо оказывать помощь в выстраивании им стратегии профессионального развития, которая является одним из «ключевых условий профессионального и жизненного успеха» [6, с. 25].

Мотивация достижения успеха способствует становлению активной конструктивной профессиональной стратегии и выступает ее мотивационной основой, инициируя стремление студента к самореализации в учебно-профессиональной деятельности, побуждая к удовлетворению потребности в саморазвитии, придавая чувство уверенности в себе при решении профессиональных задач, нацеливая на достижение цели и проявление упорства при возникновении препятствий. Поэтому процесс становления активной конструктивной профессиональной стратегии студента можно оптимизировать через развитие мотивации достижения успеха.

Учитывая актуальность обозначенной проблемы, нами проведено опытно-экспериментальное исследование мотивации достижения успеха как компонента мотивационной основы профессиональной стратегии студента, состоящее из нескольких этапов. На констатирующем этапе были изучены особенности мотивации достижения успеха студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» факультета психологии и дефектологии Мордовского педагогического института им. М. Е. Евсевьева. Для изучения мотивации достижения успеха использовались следующие методики: «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана [12, с. 509-512], опросник «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса, [12, с. 505-506], «Потребность в достижении цели» Ю. М. Орлова [12, с. 512-513]. На формирующем этапе была разработана и внедрена программа, направленная на повышение мотивации достижения успеха студентов. Указанная программа реализовывалась в рамках изучения психологических дисциплин («Адаптационный тренинг», «Общая и экспериментальная психология», «Психолого-педагогический практикум») с использованием системы специально разработанных заданий, и на занятиях психологического кружка «Психология жизненного успеха».

Содержание некоторых занятий по дисциплинам дополнялось теоретическими

вопросами, направленными на получение студентами знаний о мотивации достижения успеха, а также практической деятельностью, связанной с применением умений, навыков, компетенций в актуализации и развитии мотивации достижения успеха. Теоретические знания и практические умения закреплялись самостоятельной работой с применением банка индивидуальных заданий, направленные на совершенствование теоретической и практической основы развития мотивации достижения успеха как мотивационной основы профессиональной стратегии.

Занятия психологического кружка «Психология жизненного успеха» способствовали дальнейшему приобретению знаний о психологических закономерностях и механизмах развития мотивации достижения успеха, а также закреплению умений и навыков в их применении. Основной формой занятий психологического кружка выступал психологический тренинг, который позволял решать следующие задачи: формирование у студентов представлений об успехе, успешности; осознание студентами личностной значимости; повышение степени выраженности мотивации достижения успеха; изучение участниками тренинга психолого-педагогических приемов, механизмов, способов развития мотивации достижения успеха.

Результативность реализации программы была оценена на контрольном этапе. Для этого сравнивался уровень развития мотивации достижения успеха студентов на констатирующем и контрольном этапах. Данные контрольного среза показали наличие количественных и качественных преобразований в изменении уровня развития мотивации достижения успеха.

Анализ изменений показателей мотивации достижения, полученных в ходе измерения мотивации достижения по методике А. Мехрабиана, показал, что в экспериментальной группе значительно уменьшилось число студентов, стремящихся к избеганию неудачи, и увеличилось число студентов, характеризующихся стремлением к достижению успеха (таблица 1).

Таблица 1

Изменение показателей мотивации достижения студентов

Показатели мотивации достижения успеха	Кол-во студентов	
	констатирующий этап	контрольный этап
Мотив стремления к избеганию неудачи	16 (80%)	11 (55%)
Мотив стремления к успеху	4 (20%)	9 (45%)

Статистическая оценка значимости полученных изменений оценена с помощью U-критерия Манна-Уитни. Выявленные различия между данными, характеризующие увеличение количества студентов с мотивом стремления к успеху и уменьшение количества студентов с мотивом избегания неудачи экспериментальной группы значимы на уровне $p \leq 0{,}01$ ($U_{эмп} \leq U_{кр}$; $U_{эмп} = 105$; $U_{кр} = 114$).

В оценке уровней сформированности мотивации достижения успеха по методике Т. Элерса отмечаются существенные изменения, связанные с увеличением количества студентов с высоким и слишком высоким уровнем мотивации к успеху при одновременном уменьшении количества студентов со средним и низким уровнями мотивации к успеху (таблица 2).

Таблица 2

Изменение уровня мотивации достижения успеха студентов

Уровни мотивации достижения успеха	Кол-во студентов	
	констатирующий этап	контрольный этап
Низкий	5 (25%)	-
Средний	11 (55%)	9 (45%)
Умеренно высокий	4 (20%)	8 (40%)
Слишком высокий	-	3 (15%)

Анализ значений и значимости данных, указанных в таблице 2, показали различия между данными в уровнях мотивации достижения успеха на уровне $p \leq 0,01$ ($U_{эмп} \leq U_{кр}$; $U_{эмп} = 68$; $U_{кр} = 114$).

Анализ данных, полученные с помощью методики Ю. М. Орлова «Потребность в достижении цели» показывает, что в экспериментальной группе уменьшилось количество студентов с низкой потребностью в достижении цели и увеличилось число студентов со средним и высоким уровнями указанной потребности.

Таблица 3

Изменение уровня потребности в достижении цели студентов

Уровни потребности в достижении цели	Кол-во студентов	
	констатирующий этап	контрольный этап
Низкий	10 (50%)	2 (10%)
Средний	6 (30%)	8 (40%)
Высокий	4 (20%)	10 (50%)

Также подтверждена значимость различий данных экспериментальной группы, характеризующих потребность в достижении цели на констатирующем и контрольном этапах на уровне $p \leq 0,01$ ($U_{эмп} \leq U_{кр}$; $U_{эмп} = 66.5$; $U_{кр} = 114$).

Таким образом, в процессе исследования обнаружена выраженная динамика развития мотивации достижения успеха как мотивационной основы становления профессиональной стратеги студента и эффективность внедренной программы.

Будущему психологу необходимо быть нацеленным на достижение успеха в профессиональной деятельности, стремится к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию, владеть умением выстраивать собственную активную конструктивную профессиональную стратегию. Становление активной конструктивной профессиональной стратегии во многом зависит от наличия в структуре личности мотивации достижения успеха, поэтому важной задачей является развитие мотивации достижения успеха как мотивационной основы становления профессиональной стратегии студента на этапе вузовского обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бабаев Т. М., Каргина Н. В. Мотивация персонала как фактор успешности профессиональной деятельности // Российский научный журнал. – 2012. – № 4(29). – С. 149-158.

2. Денисова Т. Н. Особенности представлений о времени у школьников и студентов

с различной выраженностью мотивации достижения // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – № 1. – С. 111-122.

3. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования. – 2012. – № 5(24). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html#e3

4. Зверева Р. Г. К вопросу об особенностях исследования проблемы мотивации достижения успеха в студенческом возрасте // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 5. – С. 92-97.

5. Зеленцова О. М. Опыт и проблема разработки стандарта профессиональной деятельности психолога за рубежом и в России // Российский научный журнал. – 2014. – № 2(40). – С. 218-225.

6. Кадакин В. В., Кутняк С. В. Исследование представлений о карьерном росте студентов-выпускников педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4(12). – С. 22-26.

7. Калугин Д. В. Изучение мотивации социального поведения и её взаимосвязи с параметрами психологической безопасности образовательной среды // Российский научный журнал. – 2013. – № 2(33). – С. 219-224.

8. Кучина О. П. Мотивация достижения как реализация успеха профессиональной деятельности субъекта // Образование и общество. – 2010. – № 5. – С. 46-49.

9. Лежнева Е. А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4(12). – С. 56-59.

10. Логинова Н. Г. Исследование профессиональной значимости мотивации студента-бакалавра психологии // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 109-111.

11. Марголис А. А., Коновалова И. В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 13-19.

12. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2010. – 694 с.

13. Профессиональные стратегии и ценностные ориентации молодежи в условиях экономического кризиса / под ред. Ю. Р. Вишневского, Л. Н. Банниковой, М. В. Певной. – Екатеринбург: УрФУ, 2010. – 194 с.

14. Шамионов А. Д. Особенности профессиональных намерений студентов-психологов на ранних этапах профессионализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 10. – № 2. – С. 87-91.

ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА, ЭКОНОМИКИ, ГУМАНИТАРНЫХ НАУК И УПРАВЛЕНИЯ ИМЕНИ К. В. РОССИНСКОГО, г. КРАСНОДАР

УДК 159.9
ББК 88.79
Психология труда

ПСИХОЛОГИЯ

ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА КАК ОБЪЕКТ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ СЕСТРИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Л. А. Сизова

В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональных потребностей клинических медицинских сестер многопрофильного регионального лечебного учреждения. Выделен мотивационный комплекс, ядро которого образуют три основных потребности: в хороших условиях работы; в четком структурировании работы; в ощущении востребованности и в интересной работе. Дополняется этот комплекс потребностью в достойном материальном вознаграждении за труд. Установлены факторы, которым медсестринский персонал не придает достаточного значения как потенциальным источникам самореализации: потребности в совершенствовании, росте и развитии как личности; в социальных контактах, желании общаться с широким кругом людей, стремлении к доверительным отношениям с коллегами. Они рассматриваются как объект личностно ориентированного подхода в управлении процессом развития сестринского персонала.

Ключевые слова
Мотивация, профессиональные потребности, мотивационный комплекс личностно ориентированный подход, медсестринский персонал, медицинская сестра как субъект деятельности и самореализации

Система здравоохранения является неотъемлемой составляющей общественных отношений и, следовательно, все процессы, отражающие кардинальную смену векторов развития и приоритетов в социально-экономическом строе страны, не могут не затрагивать сферу общественного здоровья и медицинских услуг [3]. Б. А. Ясько отмечает, что, будучи сферой субъект-субъектных профессиональных отношений, здравоохранение является ареной взаимодействия людей не только в триаде «врач - сестра - больной», но и в других психологически нагруженных системах: «врач - пациент»; «врач - врач»; «врач - руководитель»; «медицинская сестра - врач»; «медицинская сестра - больной» и т. д. «Успех и эффективность взаимодействия участников лечебно-диагностического процесса, пишет Б. А. Ясько, – обеспечивается, в конечном счете, профессионализмом лечащего коллектива, мотивацией работников, их удовлетворенностью профессиональной деятельностью, компетентностью руководителя, грамотностью построения системы менеджмента» [3, с. 5]. Надо отметить, что проблема профессиональной адаптации вра-

ча как субъекта медицинского труда, представлена в ряде отечественных исследований (напр., [1-2] и др.). Однако иначе обстоит дело с анализом психологических детерминант, обусловливающих личностное становление медицинской сестры. Исследования в этой сфере немногочисленны и не носят, к сожалению, системного характера. Вместе с тем, сестринской процесс занимает особое место в организации медицинской помощи. Субъекты этого процесса – клинические медицинские сестры, призваны владеть одинаково успешно непосредственно профессиональными компетенциями, но и психологическими средствами воздействия на пациента, его близких, нуждающихся в поддержке и заботе.

В Государственном бюджетном учреждении здравоохранения «Краевая клиническая больница №1 им. проф. С. В. Очаповского» (ГБУЗ «ККБ №1» г. Краснодара) 70 специализированных отделений, в которых по данным на 1 марта 2014 года работают 1680 медицинских сестер. Из всего разнообразия сложившихся средств управления персоналом в таком учреждении достижение профессиональной адаптации работников среднего звена, формирование у них лояльности организации, преданности профессии и максимальной идентификации с ней исключительно методами администрирования достичь невозможно. Оптимально организованная «вертикаль» управления создает достаточные условия для смещения акцента в управлении сестринским персоналом с административного на личностно ориентированный. В проводимом нами исследовании поставлена задача: выделить мотивационные основы, определяющие отношение медицинских сестер к деятельности. Выделение преобладающих мотивов, может стать обоснованием личностно ориентированного подхода к управлению процессом развития сестринского персонала.

Организация исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие на основе информированного добровольного согласия 216 медицинских сестер. Они представляют 20 клинических отделений ГБУЗ «ККБ №1» г. Краснодара терапевтического (60 чел.) и хирургического (156 чел.) профилей.

Группа дифференцирована по продолжительности медсестринского стажа: менее 5 лет в системе здравоохранения работают 48 испытуемых; от 5 до 10 лет 53, а свыше 10 лет – 115 человек. Все респонденты женского пола.

Психодиагностика проведена с применением опросника Ш. Ричи, П. Мартина «Система профессиональных ценностей сотрудников организации» [4, с. 441-454]. Методика предназначена для выявления факторов мотивации, которые высоко оцениваются работником, а также тех факторов, которым он не придает достаточного значения как потенциальным источникам самореализации. Всего оцениванию подлежат 12 видов потребностей, влияющих на мотивационную сферу личности, включенной в определенную сферу труда. При расчете и интерпретации диагностических данных мы исходили из среднегрупповых показателей по каждому фактору, а также определяли доли выраженности трех основных персонифицированных уровней каждой потребности (низкий, средний, высокий). Это позволило обосновать мотивационно-потребностный «профиль» медицинских сестер, определить мотивационный комплекс – систему наиболее выраженных потребностей, удовлетворение которых рассматривается ими как условие достижения социальной адаптации и самореализации.

Результаты и их обсуждение.

Система профессиональных ценностей медицинских сестер, определяющая их мотивационную направленность, имеет определенную специфику. Наиболее выражены (среднегрупповые показатели находятся в диапазонах высоких значений) потребности: в высокой заработной пла-

те и материальном вознаграждении; в хороших условиях работы; в четком структурировании работы; в завоевании признания со стороны других людей; в ощущении востребованности и в интересной работе (Таблица 1).

Таблица 1

Показатели уровней личностной значимости для медицинских сестер основных профессиональных ценностей

потребности	*M*	σ	*уровень*
1. **Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении**	43,3	18,56	**высокий**
2. **Потребность в хороших условиях работы**	38,0	12,82	**высокий**
3. **Потребность в четком структурировании работы**	43,0	17,92	**высокий**
4. Потребность в социальных контактах	21,9	10,66	*низкий*
5. Потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения	23,6	10,64	средний
6. **Потребность в завоевании признания со стороны других людей**	38,1	11,18	**высокий**
7. Потребность ставить для себя дерзновенные сложные цели и достигать их	24,3	10,44	*низкий*
8. Потребность во влиятельности и власти	12,8	9,04	*низкий*
9. Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции	23,0	10,07	*низкий*
10. Потребность быть креативным	22,6	10,10	*низкий*
11. Потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности	28,5	9,86	*низкий*
12. **Потребность в ощущении востребованности и в интересной работе**	43,7	14,48	**высокий**

Четыре из высоко выраженных потребностей непосредственно отражают ценность продуктивной и успешной профессиональной деятельности, которая достаточно структурирована, наполнена интересным содержанием, востребована, реализуется в хороших условиях. Высоко выражена также потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении.

Характерной особенностью мотивационной сферы медицинских сестер является низкий уровень значимости потребностей в социальных контактах; во влиятельности и власти; в переменах, в совершенствовании, росте и развитии как личности. Полученные результаты позволяют уточнить интерпретацию выбора медсестринской деятельности как отражение социономического типа личностной направленности [5]. Действительно, судя по оценкам, которые дают медицинские сестры утверждениям, составляющим шкалу «Потребность в социальных контактах», для них не имеет высокой ценности наличие многообразного социального взаимодействия, знакомство и профессиональное общение с интересными людьми. Суть мотивационной ценности выбранной ими профессии лучше всего определяется содержанием потребностей *в ощущении профессиональной востребованности и в интересной работе*; *в завоевании признания со стороны других людей*, которые имеют высокий уровень выраженности. Это позволяет определить медсестринскую деятельность понятием, изначально принятым в традиции российской медицины: милосердие, оказание помощи страдающему – помогающая деятельность.

С точки зрения личностно ориентированного подхода в управлении сестринским процессом важно обратить внимание

на слабо выраженную потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности. Возможно, в этом феномене мы наблюдаем влияние рутинного компонента медсестринской деятельности на личность ее субъекта. Действительно, в совокупности профессиональных задач, входящих в сферу компетенций медсестры, основную долю составляют различные алгоритмы действий и манипуляций. Их строгое соблюдение, последовательность при выполнении – условие успешности. В аттестационных испытаниях, которые проходят регулярно в процессе непрерывного профессионального образования медсестры, практические задания направлены на оценивание уровни владения медсестрой алгоритмами действий, манипуляций. Таким образом, мы видим психологический эффект, который в концепциях деятельностного и субъектно-деятельностного отечественных подходов в психологии определяется как формирующее влияние ведущей деятельности на личность [2, с. 42]. Вместе с тем, анализ содержания утверждений, составляющих данную шкалу в примененном опроснике Ричи и Мартина, показывает, что основное внимание в них концентрируется на ценности самостоятельности в действиях, проявлении креативности и творчества в работе. Однако трудовой пост медицинской сестры, как отмечено нами выше, не предполагает возможности удовлетворения таких личностных потребностей. Профессиональные медицинские сестры не сделали положительно выбора по утверждениям, предлагавшим такие варианты, как: «Работа, приносящая удовлетворение, *позволяет мне быть креативным (проявлять творческий подход) и экспериментировать с новыми идеями*»; «Я не считаю, что работа будет приносить удовлетворение, если *у меня очень мало самостоятельности или возможностей для ее проявления гибкости*»; «Вероятно, я не захочу работать там, где *у меня будет мало самостоятельности и возможностей для совершенствования своей личности*»; «В процессе организации работы важно создать *условия для проявления работником самостоятельности*»; «Я считал бы, что работа не приносит удовлетворения, если *допускалась бы лишь малая доля самостоятельности*» и т. п.

Сравнение выраженности исследуемых потребностей в группах, дифференцированных по предметным сферам деятельности, показывает их идентичность. Однако видим, что по двум показателям имеют место существенные различия: потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении более выражена в среде медсестер терапевтического профиля, а потребность в социальных контактах является достоверно более актуальной у хирургических медсестер. Потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения, имеющая в группе терапевтических медсестер в целом низкую выраженность, у их коллег из хирургических отделений находится преимущественно на среднем уровне (рисунок 1.).

Сравнения, проведенные по подгруппам, дифференцированным в зависимости от медицинского стажа, не выявили существенных различий. Однако отмечено, что потребность в социальных контактах у молодых медсестер более выражена, чем у опытных (при $t=1,97$ $p<0,05$).

Таким образом, мотивационный комплекс (МК) субъектов сестринского дела многопрофильного лечебного учреждения формируется под влиянием высоко выраженных профессиональных ценностей, образующих потребностную сферу личности медицинской сестры. Он имеет определенное «ядро» – потребности, в равной мере значимые для всех субъектов сестринского труда, и специфический комплекс – потребности, различающиеся по уровню выраженности у медсестер терапевтического и хирургического профилей, а также обладающих разной продолжительностью стажа (рисунок 2.).

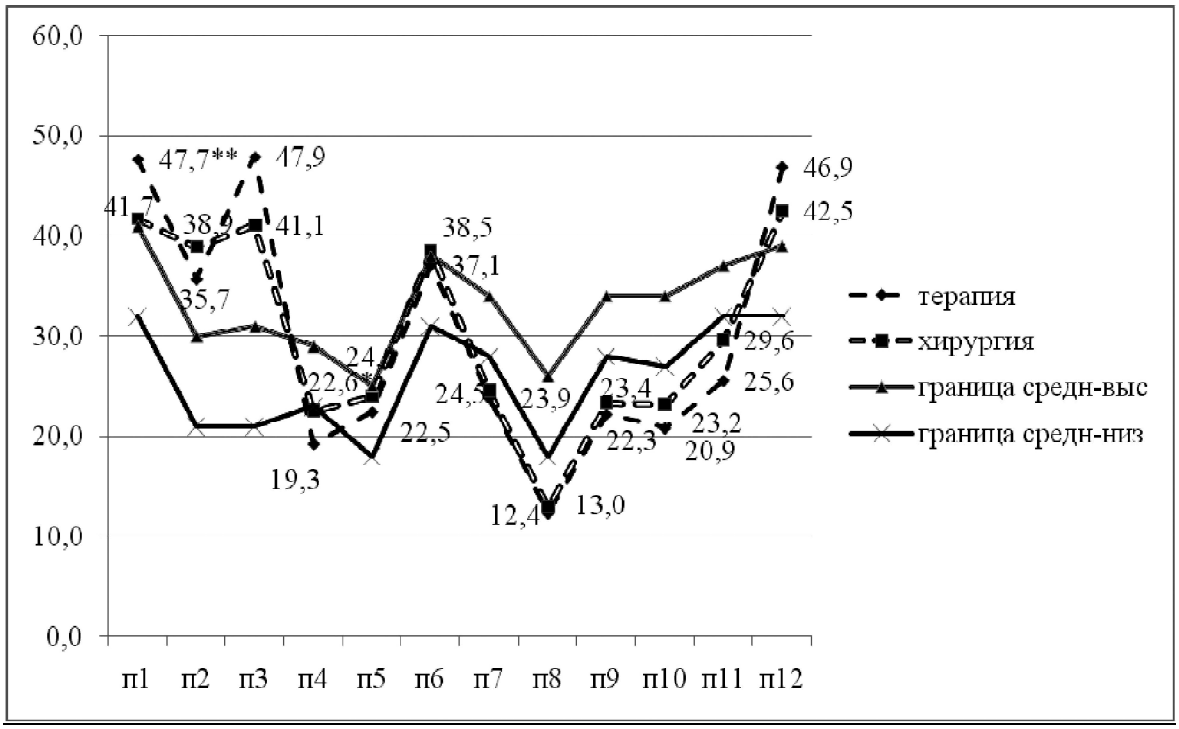


Рис. 1. Мотивационные «профили» медицинских сестер разных предметных областей деятельности (хирургическая, терапевтическая)

Примечание: * – p<0,05 при t=2,01; ** – p<0,05 при t=2,00.

На шкале «X» обозначены потребности:

п1 – в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; п2 – в хороших условиях работы; п3 – в четком структурировании работы; п4 – в социальных контактах; п5 – формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения; п6 – в завоевании признания со стороны других людей; п7 – ставить для себя дерзновенные сложные цели и достигать их; п8 – во влиятельности и власти; п9 – в разнообразии, переменах и стимуляции; п10 – быть креативным; п11 – в совершенствовании, росте и развитии как личности; п12 – в ощущении востребованности и в интересной работе.

Рис. 2. Мотивационный комплекс субъектов сестринского дела

«Ядро» МК образуют потребности: в хороших условиях работы; в четком структурировании работы; в ощущении востребованности и в интересной работе. «Ядро» МК у медсестер терапевтических отделений дополняется выраженной личностной значимостью потребности в высокой заработной плате и материальном вознаграждении. У медсестер хирургических отделений специфические компоненты МК включают: потребность в завоевании признания со стороны других людей, а также потребности, имеющие средне-высокие уровни выраженности (в социальных контактах; формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения; в достойном материальном вознаграждении за труд). На личность молодых медсестер более выраженным мотивирующим воздействием обладает потребность в социальных контактах.

Выводы

Мотивационные основы, определяющие отношение медицинских сестер многопрофильного лечебного учреждения к деятельности, могут быть представлены в виде мотивационного комплекса, ядро которого образуют три основных потребности: в хороших условиях работы; в четком структурировании работы; в ощущении востребованности и в интересной работе. Дополняется этот комплекс потребностью в достойном материальном вознаграждении за труд.

Личностно ориентированный подход в управлении сестринским персоналом должен строиться не только на максимальном удовлетворении выделенных потребностей, но и на актуализации тех, которые не определены медицинскими сестрами как мотивирующие их субъектную активность. Это, в первую очередь, относится к потребностям: в совершенствовании, росте и развитии как личности; в социальных контактах, желании общаться с широким кругом людей, стремлении к доверительным отношениям с коллегами.

Полученные результаты позволяют определить эффективные пути управления процессом развития сестринского персонала, достижения медицинскими сестрами профессиональной адаптации. Вместе с тем, они обусловливают постановку задач для следующего этапа исследования. Необходимо установить, насколько взаимосвязаны компоненты мотивационного комплекса медицинской сестры с такими маркерами ее личностно-субъектных характеристик как: социальная адаптация, профессиональная идентичности, лояльность и межличностное доверие. Результаты, полученные в обозначенной перспективе, могут быть положены в основу концепции личностно ориентированного подхода в управлении развитием сестринского персонала многопрофильного лечебного учреждения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Рогозян А. Б. Копинг-стратегии в структуре психологических предикторов индивидуального стиля стресс-устойчивости личности // Российский научный журнал. – 2012. – № 2. – С. 262-270.

2. Ясько Б. А.Психология личности и труда врача: Курс лекций. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 304 с.

3. Ясько Б. А. Организационная психология здравоохранения: персонал, лидерство, культура: монография. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2013. – 260 с.

4. Психология менеджмента: практикум / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – 535 с.

5. Holland J. L. Making vocational choices: a theory of careers. – Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

И. И. Торбина

В статье акцентируется внимание на росте научного интереса к образовательным технологиям и опыте внедрения инновационных педагогических технологий в обучение студентов вуза; выявляются наиболее эффективные и популярные, определяются области их применения.

Ключевые слова
Процесс обучения, педагогические технологии, инновации, вуз

Требования к выпускникам высших учебных заведений растут вместе с подъемом современного производства, внедрением инновационных технологий и совершенствованием политики российского образования. Где бы ни трудился выпускник, он должен стать носителем нового, передового, все большую роль в его работе должны занимать качественный поиск, творческая инициатива, исследовательские навыки, что предполагает осуществление ряда мер по повышению уровня теоретической, профессиональной, научно-методической и организационной подготовки студентов, формированию у них глубоких и прочных знаний, компетенций в сфере профессиональной занятости, пробуждению интереса к осваиваемой профессии, осознанию ее важности. Для этого системе высшего профессионального образования необходимо использовать многообразие средств и методов воспитания и обучения, чтобы готовить квалифицированных, компетентных, глубоко преданных своей стране специалистов. Идея самореализации личности должна стать приоритетной для каждого профессионально культурного специалиста.

Многообразие форм организации учебного процесса и оценки знаний студентов в образовательных учреждениях определяется большим набором различных методов и средств, постоянно расширяющимся полем информационных, коммуникационных и прочих образовательных технологий. Их выбор определяется творчеством преподавателя и предопределяет эффективность его работы, а также успешность в усвоении учебного материала обучающимся. Акцент в развитии педагогических технологий делается на обучение умению самостоятельно добывать нужную информацию, вычленять проблемы, ставить задачи, находить способы их рационального решения, анализировать полученные знания и применять их на практике.

Приоритетные направления в развитии технологий в вузе определены еще в решении коллегии Госкомвуза РФ «О технологиях обучения в высшей школе». В решении указано, что в условиях структурно-содержательной реформы высшего образования значительно возрастает роль подсистемы, обеспечивающей разработку и внедрение новых технологий обучения в вузовскую практику и подчеркнуто, что необходимо привести существующие теории обучения в соответствие с требованиями современной практики подготовки специалистов, придать им более операциональный и инструментальный характер с точки зрения современных целей и задач подготовки специалистов [3]. Такая постановка проблемы актуальна и сегодня.

В настоящее время интерес к образовательным технологиям вырос и привлек множество высококвалифицированных исследователей (А. А. Вербицкий, М. В. Кларин, А. М. Кушнир, В. М. Монахов, Т. С. Назарова, Г. К. Селевко, В. И. Сериков, В. А. Сластенин, И. И. Третьяков, В. В. Фирсов, Т. И. Шамова, В. В. Юдин, И. С. Якиманская и др.). Особо следует отметить попытки построения системной теории образовательной технологии (Т. С. Назарова, Г. К. Селевко, В. В. Юдин).

Г. К. Селевко на основе рассмотрения педагогической технологии в научном аспекте и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения, обобщая различные классификационные подходы, разработал классификацию педагогических технологий, которая считается наиболее распространенной в отечественной педагогической науке [4].

Т. В. Машарова понимает технологию обучения как построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, форм организации обучения [2].

А. В. Густырь предлагает учитывать различные составляющие образовательного процесса при использовании педагогической технологии:

– направленность действий студентов, преподавателей, слушателей и пр.;

– цели обучения в зависимости от предметной среды (гуманитарные, естественнонаучные, технические, общепрофессиональные дисциплины);

– применяемые технические средства (аудивизуальная, видеотехническая, компьютерная и др.);

– организацию учебного процесса (индивидуальная, коллективная, смешанная);

– методические задачиа дисциплины, средства и методы обучения [1].

В документах ЮНЭСКО данное понятие формулируется следующим образом: «Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

Педагогическая инновация характеризуется созданием, распространением и использованием новшеств в педагогике, целью которых является удовлетворение тех или иных потребностей и интересов человека или социума. Она имеет конкретную область функционирования, причем эффективно проявляя себя в конкретной среде, она видоизменяет и обогащает эту среду, придает ей новые ценности. Как правило она носит авторский характер и творчески реализуется «инноваторами» на практике. Как процесс она не мгновенна и не вечна и имеет свой цикл развития [5].

Однако, проведенный нами опрос среди студентов в нескольких отечественных вузах, «Какие инновационные методы обучения проводятся в Вашем вузе», выявил, что эти методы слабо используются на практике. Приведем пример ответов:

«Занятия проводятся в классическом стиле: лекции, семинары, экзамены» – 65 % опрошенных, «В основном, на занятиях по информатике» – 30 % опрошенных. А 10 % респондентов ответили нам вопросом на вопрос: «Что означает «инновационные методы»?

Согласно результатам исследований отечественных ученых-педагогов, наиболее эффективными являются следующие инновационные технологии обучения: контекстное, имитационное, проблемное, модульное, полное усвоение знаний, дистанционное.

Контекстное обучение основывается на интеграции различных видов деятельности студентов: учебной, научной, практической. Основой имитационного обучения является имитационно-игровое моделирование в условиях обучения процессов, происходящих в реальной системе. Проблемное обучение осуществляется на основе инициирования самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию преподавателем учебного материала. Модульное обучение базируется на главном понятии теории поэтапного формирования умственных действий – ориентировочной основе деятельности. Оно сопровождается обязательными блоками упражнений и контроля по каждому фрагменту. Полное усвоение знаний разрабатывается на основе разработки каждым преподавателем перечня конкретных результатов обучения, тесты для проверки достижений, различные способы проработки учебного материала для учащихся с разными способностями. Дистанционное обучение базируется на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, а также технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени. Образовательный процесс является результатом оптимального сочетания информационных, педагогических и управленческих технологий [6].

К инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения и компьютерные технологии.

Интерактивное обучение направлено на активное и глубокое усвоение изучаемого материала, развитие умения решать комплексные задачи. Интерактивные виды деятельности включают в себя имитационные и ролевые игры, дискуссии, моделирующие ситуации, а также установление обратной связи и объективный контроль знаний. В последнее время наиболее популярными среди методов инновационного типа освоения учебного материала и форм оценки полученных знаний можно назвать:

• выполнение домашних письменных работ, стилистика которых представляет собой выполнение заданий в виде ответов на вопросы, подготовленные педагогом и оцениваются как промежуточные результаты усвоения студентов учебного материала по курсу. При подготовке таких заданий важно ясно формулировать вопросы с учетом их важности при изучении материала, разнообразить задачи, которые ставятся перед студентом, чтобы обеспечить четкость выполнения задания, иногда предложить образцы их решения;

• работа над учебными ситуациями (case study), которая предоставляет возможность действовать не только в группах, но и индивидуально. Разработка таких ситуаций требует использование структурирования используемого материала, а работа над ними носит аналитический характер, при которой студенты используют знакомые им концепции и алгоритм работы. Зачастую студенты не достигают успеха и не могут решить поставленные задачи или найти выход из ситуации. В этом случае важно дать им понять многогранность и многофакторность

учебной ситуации, влияние отдельных факторов и взаимосвязи между ними;

• проведение деловой игры предполагает создание искусственной системы или модели действий в экспериментальной ситуации, опираясь на имитируемые объекты, учит действовать в стандартных ситуациях. При подготовке и организации такой игры важно не позволять студентам забывать, что игра не цель, а лишь средство усвоения ими идей изучаемой дисциплины. Освоение учебного материала предполагает приобретение навыка использования полученных знаний на практике;

• метод проектов, стимулирующий интерес студентам к определенным проблемам, предполагающим через проектную деятельность, решение проблем, использование навыков практически применять полученные знания, развитие рефлекторного критического мышления, познавательных интересов у студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентированность на самостоятельную деятельность;

• мозговая атака (штурм) – оперативный метод решения проблем на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагается высказывать как можно больше вариантов решения, в том числе самых фантастических;

• метод портфолио, позволяющий анализировать полученные знания не только преподавателями, но и самими обучающимися. При этом формируется не только внешняя оценка знаний студентов, но и самооценка, развиваются практические навыки систематизации и хранения материалов. Рекомендуется в портфолио включать все выполненные в процессе освоения или отдельного курса, или всего обучения (в зависимости от формы подведения результатов) выполненные задания в виде письменных работ, докладов, электронных и материальных продуктов, созданных самостоятельно или совместно, а также рецензии, отзывы и отклики других студентов, преподавателей или организаций. Данный метод способствует достижению педагогических целей, например, по углубленному подходу к обучению.

Современное образовательное пространстве характеризуется преобладанием аудиовизуальная культуры, которая ставит новые задачи, которые в свою очередь формирует иной тип мышления у подрастающего поколения. Компьютерные и информационные технологии обеспечивают процесс обучения и контроля знаний студентов за счет:

• создания обучающих систем, использования средств разработки учебных курсов и программ многократного применения, специально разработанных или адаптированных для реализации педагогической функции обучения при взаимодействии с обучаемым, ориентированных на компьютерную поддержку процесса получения информации и формирования знаний в конкретной области, закрепления навыков, умений, контроля или тестирования. Их предназначение – управление процессом обучения на основе индивидуальных графиков обучения, мониторинга процесса выполнения этого графика студентами, выдача индивидуальных заданий, предлагаемых преподавателем, автоматизированное тестирование студентов, обеспечение обратной связи по результатам тестирования, подсчет итоговой оценки, составление рейтингов, выдача преподавателю статистической информации для принятия решений по качеству тестов.

• включения в процесс организации обучения совокупности методов, средств и действий по работе с информацией, а именно: поиск, сбор, обработка, преобразование, хранение, отображение, представление, передача;

• организации коммуникаций в обучении посредством связи обучающегося с образовательными ресурсами при мини-

мальном участии преподавателей и других обучающихся, доставляемые по компьютерным сетям (электронные журналы, электронные учебники, интерактивные базы данных и пр.), а также осуществление обмена аудио- и видео- информацией, проведение дискуссий с вводом текстовой информации с клавиатуры, проведение многосторонних конференций, использование виртуальной аудиторной доски.

Очевидно, что развитие современных технологий является фактором формирования привлекательности образования и страны в целом. Кроме того, в условиях глобализации усиливается роль инновационных образовательных технологий как инструмента обеспечения качества отечественного высшего профессионального образования. В этих условиях стратегический характер приобретает изучение существующих и разработка новых, соответствующих потребностям государственных и общественных институтов технологий обучения. Это становится перспективным направлением развития прикладных научных исследований и профессионального образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Густырь, А. И. Концептуально-методические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования / А. И. Густырь. – М., 2001.

2. Машарова, Т. В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение: учеб. пособие / Т. В. Машарова. – М., 1999.

3. О разработке и внедрении новых технологий обучения в высшей школе: Приказ от 4.11.94 г. // Бюллетень Госкомвуза РФ. – 1995. – № 1.

4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М., 1998.

5. Торбина И. И. Диагностирование индивидуальных особенностей и выбор индивидуально-воспитательных воздействий при разработке личностного портрета студента / И. И. Торбина // Российский научный журнал. – 2014. – №1(39). – С. 232-238.

6. Шумакова, Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов / Н. В. Шумакова // Молодой ученый. – 2013. – № 5(52). – С. 787-789.

КАСПИЙСКИЙ ИНСТИТУТ МОРСКОГО И РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА
ФИЛИАЛ ФБОУ ВПО «ВГАВТ», г. АСТРАХАНЬ

УДК 159.922
ББК 88.37
Психология развития

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ССУЗА

Л. В. Тухватулина

В данной статье рассмотрена проблема влияния профессии на личность. Проанализированы характерные особенности профессиональной деятельности педагогов. Показано, что длительное воздействие негативных субъектно-объективных факторов способствует развитию профессиональных деформаций личности педагога. На основе проведенного исследования установлена степень выраженности симптомов эмоционального выгорания у преподавателей средних специальных учебных заведений. Чем больше стаж работы педагога, тем выше проявляется синдром выгорания. Выгорание нарушает личность педагога и среду, которую он организует вокруг себя.

Ключевые слова
Преподавательская деятельность, преподаватель, профессиональные деформации, эмоциональное выгорание, психологическое сопровождение, фазы эмоционального выгорания, напряжение, резистенция, истощение, симптомы эмоционального выгорания, профилактика, коррекция

Гармоничные взаимоотношения профессии и личности человека – залог здорового общества. Проблема влияния профессии на индивидуальности и изменения, связанные с личностью человека, в настоящее время всесторонне исследуется.

Преподавательская деятельность принадлежит к социономическим профессиям. У преподавателей неизбежно формируются профессиональные деформации в ходе возрастных, профессиональных и личностных изменений. Изменения личности преподавателя связаны со знанием той дисциплины, которую он преподает. В неблагоприятных профессиональных ситуациях возникают акцентуации черт характера. При долгом влиянии на личность педагога одних и тех же негативных факторов профессионально обусловленные акцентуации способствуют развитию профессиональных деформаций личности.

Определение профессиональной деформации у преподавателей происходит за счет субъективных и объективных факторов: страх потерять работу, жесткое ролевое поведение, отсутствие права на ошибку, высокая ответственность за обучающихся, неустойчивое состояние между интеллектуальными, энергетическими затратами и моральным вознаграждением, неудовлетворенность профессиональным статусом, отсутствие условий для са-

мовыражения и самореализации. А также конфликтные ситуации, частые изменения образовательных программ, инноваций в обучении и образовательном процессе [1. С. 27]. Эти и другие факторы способствуют росту числа педагогов, подверженных профессиональным деформациям.

Однако, в формировании личности будущего профессионала трудно переоценить роль преподавателя: полноценно развивать обучающегося может лишь тот педагог, который сам находится в процессе личностно-профессионального развития [3. С. 44].

Одна из основных проблем в системе среднего профессионального образования – появление и проявление в ходе внедрения профессиональной деятельности профессиональных деформаций личности педагога, отрицательно затрагивающих деятельность в целом, личность и профессиональное развитие обучающихся. Усилия преподавателей по созданию будущего общества во многих отношениях зависят от профессионального и личностного развития современных педагогов средних специальных учебных заведений.

Проблемой исследования выступает противоречие между объективной потребностью увеличения конкурентоспособности преподавателей средних специальных учебных заведений и существующей системой их психологического сопровождения; между острой необходимостью введения программ по профилактике профессиональной деятельности и фактическим уровнем разработанности данной тематики в психологии.

Профессиональная деятельность преподавателей характеризуется многими особенностями, позволяющими отнести ее к группе риска проявления и развития синдрома эмоционального выгорания. Таким образом, психосоматическое здоровье педагога изменяется и эффективность его деятельности уменьшается. Профессиональные деформации нарушают целостность личностной индивидуальности, уменьшают ее адаптируемость, стабильность, оказывают отрицательный эффект на качество жизни в общем [4. С. 152].

Много факторов, включая типологические особенности личности, могут способствовать или препятствовать развитию синдрома эмоционального выгорания.

Исследование направлено на установление степени выраженности признаков эмоционального выгорания у преподавателей.

В исследовании приняли участие 116 преподавателей средних специальных учебных заведений Астраханской области. Возрастной диапазон испытуемых от 25 до 69 лет, стаж педагогической деятельности от 2 лет до 42 лет. Среди них 68 мужчин и 48 женщин. Основной контингент преподавателей состоит из двух возрастных групп от 31 до 45 лет и от 46 до 55 лет. Педагогический стаж испытуемых до 5 лет – 14%, до 15 лет – 40%, до 25 лет – 28%, более 25 лет – 18%. Данные показывают, что среди преподавателей, работающих в средних специальных учебных заведениях, в основном опытные специалисты со стажем работы от 6 до 25 лет.

В. В. Бойко объединяет профессиональную деформацию с профессиональным выгоранием. Это позволило нам использовать методику В. В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания» как метод исследования профессиональной деформации [2. С. 73].

Прежде всего, рассмотрим таблицу усредненных результатов анализа трех фаз эмоционального выгорания (таблица 1).

Из таблицы 1 следует, что по усредненным результатам в баллах фазы «напряжение» и «истощение» находятся в состоянии формирования, а фаза «резистенции» не сформирована.

Если просуммировать количество работников средних специальных учебных заведений, которые находятся на стадиях формирования и сформированности фаз «истощения» (36% педагогов), «резистен-

Таблица 1

Средние значения по фазам формирования «выгорания»

Количество испытуемых	Напряжение		Резистенция		Истощение		Итоговый показатель
	Балл	Фаза	Балл	Фаза	Балл	Фаза	Балл
58	46,8	2	41,3	2	35,1	1	123,2

ции» (60% педагогов), а особенно фазы «напряжения» (64% педагогов), можно сделать вывод, что эмоциональное состояние педагогов нельзя считать благополучным.

Всю выборку мы разделили на 4 группы:

1 группа – люди, работающие менее 5 лет (5% опрошеных);

2 группа – люди, работающие от 6 до 15 лет (41%);

3 группа – люди, работающие от 16 до 25 лет (43%);

4 группа – люди, работающие более 26 лет (11%).

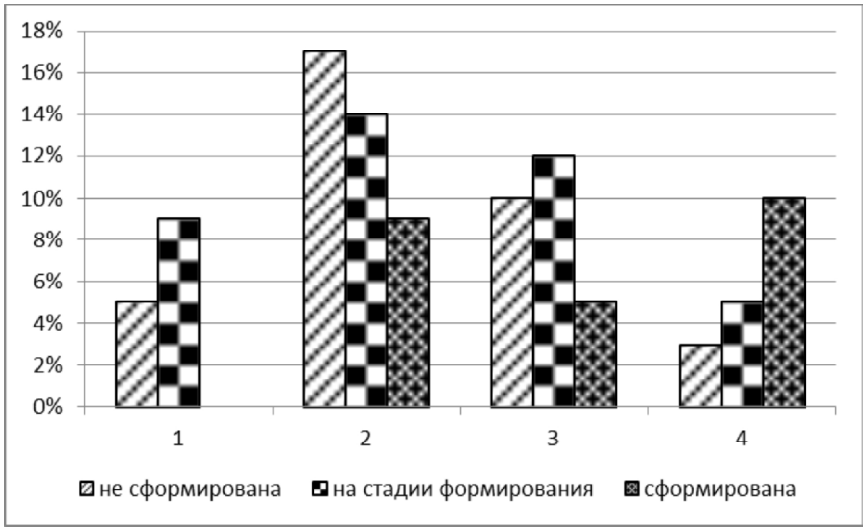


Рис. 2. Диаграмма степени сформированности «напряжения» (в процентах) по группам

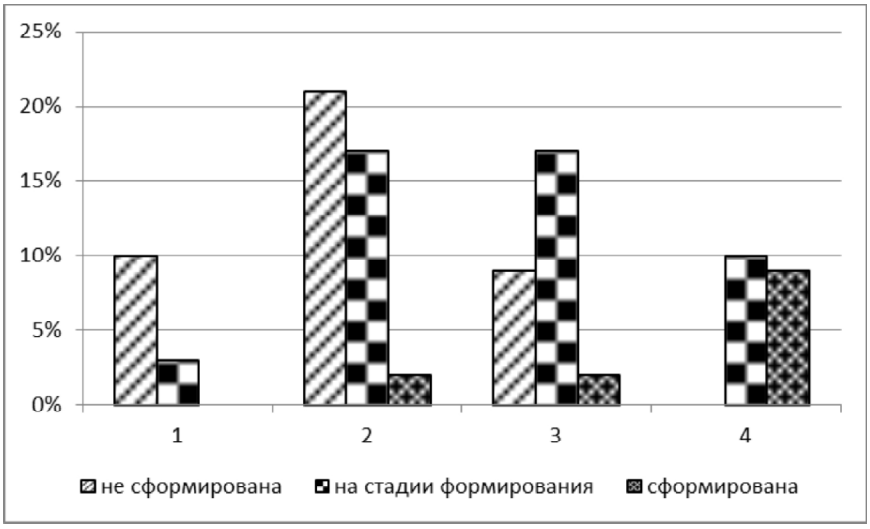


Рис. 3. Диаграмма степени сформированности «резистенции» (в процентах) по группам

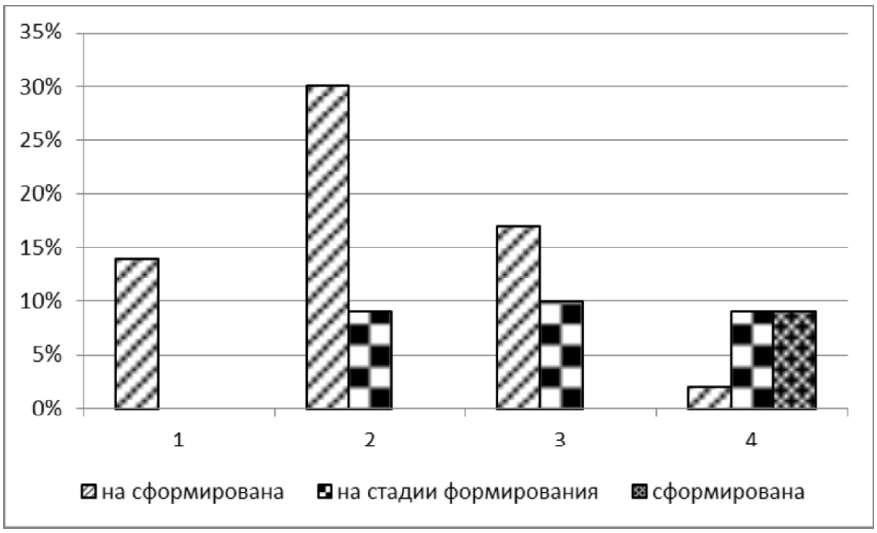


Рис. 4. Диаграмма степени сформированности «истощения» (в процентах) по группам

Напряжение на стадии формирования проявляется как понимание психотравмирующих факторов деятельности. Работает механизм «эмоциональной передачи» - энергия эмоций идет не так наружу, сколько на себя. Сформированное напряжение представляется в чувстве беспомощности. Педагог переживает личную тревогу, разочарование в себе, в профессии или месте работы.

Из рисунка 2 видим, что фаза напряжения в 1-й группе не сформировалась у 6 испытуемых (5% опрошенных), на стадии формирования у 10 испытуемых (9%). Сформированной фазы напряжения в этой группе не замечено. Во 2-й группе фаза напряжения не сформировалась у 20 испытуемых (17%), на стадии формирования у 16 испытуемых (14%), сформировалась у 10 испытуемых (9%). В 3-й группе не сформировалась у 12 испытуемых (10%), на стадии формирования у 14 испытуемых (12%), сформировалась у 6 испытуемых (5%). В 4-й группе напряжение не сформировалось у 4 испытуемых (3%), на стадии формирования у 6 испытуемых (5%), сформировалось у 12 испытуемых (11%).

На стадии формирования резистенции человек стремится к психологическому комфорту и поэтому пытается уменьшить давление внешних обстоятельств. Профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу из-за отборного ответа на ситуации. Действует принцип «хочу или не хочу». На стадии сформированной резистенции профессионал не только понимает, что не показывает должное эмоциональное отношение к подопечному, но также и оправдывает себя: «таким людям нельзя симпатизировать», «почему я должен за всех волноваться», и т. д.

Установлено (рис. 3), что фаза резистенции в 1-й группе не сформировалась у 12 испытуемых (10%), на стадии формирования у 4 испытуемых (3%). Сформированной фазы резистенции в этой группе не замечено. Во 2-й группе резистенция не сформировалась у 24 испытуемых (21%), на стадии формирования у 20 испытуемых (17%), сформировалась у 2 испытуемых (2%). В 3-й группе не сформировалась у 10 испытуемых (9%), на стадии формирования у 20 испытуемых (17%), сформировалась у 2 испытуемых (2%). В 4-й группе не сформированной фазы резистенции не замечено, на стадии формирования у 12 испытуемых (10%), сформировалась у 10 испытуемых (9%).

Истощение на стадии формирования представляется падением общего эмоци-

онального тонуса и ослаблением нервной системы, а также раздражительностью, обидами, резкостью и грубостью. Педагог постепенно учится работать на стадии сформированного истощения как бездушный автомат. Он почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Из рисунка 4 видим, что фаза истощения в 1-й группе не сформировалась у 16 испытуемых (14%). На стадии формирования и сформированной фазы истощения в этой группе не замечено. Во 2-й группе фаза не сформировалась у 36 испытуемых (30%), на стадии формирования у 10 испытуемых (9%). Сформированной фазы истощения в этой группе не замечено. В 3-й группе истощение не сформировалось у 20 испытуемых (17%), на стадии формирования у 12 испытуемых (10%). Сформированной фазы истощения в этой группе не замечено. В 4-й группе не сформировалась у 2 испытуемых (2%), на стадии формирования у 10 испытуемых (9%), сформировалась у 10 испытуемых (9%).

После статистического изучения и анализа фаз развития эмоционального выгорания (рис. 2, 3, 4) сделан вывод, что выраженность фаз напряжения, резистенции и истощения при эмоциональном выгорании зависит от стажа работы преподавателя.

Были также получены следующие результаты: у опрошенных педагогов до 30 лет эмоциональное выгорание сформировалось или находится в стадии формирования у 3,4%, у педагогов от 31 до 45 лет – 22,4%, у опрошенных от 46 до 55 лет – 34,5%, у педагогов от 56 лет – 10,3%.

Окончательный результат проведенного исследования позволил установить, что у 24,1% преподавателей на момент обследования присутствует синдром выгорания, а у 46,5% синдром находится в стадии формирования.

Изучаемая проблема представляется очень важной, поскольку профессиональная деформация оказывает негативное влияние не только на преподавателей, на их деятельность и здоровье, но также и на тех, кто рядом с ними (на учащихся, родственниках, близких и друзьях).

Проблема синдрома эмоционального выгорания актуальна в преподавательской деятельности, поскольку у 70,6% испытуемых есть характерные симптомы.

Обнаружена прямая зависимость между стажем работы в профессии и риском формирования синдрома эмоционального выгорания.

Среди преподавателей, работающих в системе среднего профессионального образования Астраханской области, в ходе профессиональной деятельности развивается синдром эмоционального выгорания. Чем больше продолжительность преподавательской деятельности, тем сильнее выражен синдром выгорания. Существенной связи между возрастом преподавателя и появлением синдрома эмоционального выгорания выявлено не было.

По нашему убеждению, эмоциональное выгорание – важный индикатор нарушения профессионального развития и признак профессиональных деформаций. Для преподавателей средних специальных учебных заведений Астраханской области синдром выгорания является структурообразующим в психологических особенностях профессиональных деформаций.

В целом психоэмоциональное выгорание у преподавателей приводит к неспособности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы над обобщением собственного опыта, к снижению потребности в творчестве, выраженному сопротивлению накапливающемуся напряжению в форме неадекватных избирательных эмоциональных реакций, упрощению профессиональных обязанностей, психологическим трудностям при коммуникации. Выгорание разрушает и личность педагога, и ту среду, которую он сам организует вокруг себя.

Подводя итог исследованию отметим, что полученные результаты необходимо использовать в целях профилактики и коррекции профессиональной деформации у преподавателей средних специальных учебных заведений. А также необходимо создать условия, способствующие соответствующему и компетентному реагированию личности преподавателя на трудности, личностному и профессиональному росту педагога, активизации его способностей к саморазвитию, формированию стрессоустойчивости и приобретению навыков саморегуляции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баранов А. А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога: Монография / Удм. гос. ун-т. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1997.

2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинъ, 1996. – 472 с.

3. Митина Л. М. Управлять или подавлять: Выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. – М.: Сентябрь, 1999. – 192 с.

4. Подосинников С. А. Психологический анализ основных принципов исследования конкурентоспособности личности // Российский научный журнал. – 2011. – № 1(20). – С. 152-156

RYAZAN STATE UNIVERSITY OF S. A. ESENIN
РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.0
Pedagogy/Педагогика

MODERN SYSTEM PROFESSIONAL ORIENTATION IN FRANCE
СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВО ФРАНЦИИ

Candidate of Pedagogical Sciences N. K. Kostina
Кандидат педагогических наук Н. К. Костина

The article describes the features of the system of vocational guidance in modern France, which is characterized by a variety of methods, tools and forms. There is the integrated use of all available methods, which helps optimize the process of vocational guidance. Historically, Russia for many centuries, she studied the experience of the French military, so that at the present stage, the continuity contributes to a more coherent system of vocational guidance, taking into account national traditions of education.

В статье рассмотрены особенности системы профориентационной работы в современной Франции, для которой характерно многообразие методов, средств и форм. Комплексное использование всех доступных методов помогает оптимизировать процесс профессиональной ориентации. Исторически сложилось так, что Россия на протяжении многих веков изучила и использовала опыт французских военных, так что на данном этапе преемственность традиций способствует более целостной системе нашей профориентационной работы, учитывая национальные особенности образования.

Key words
Professional orientation, France, military and professional activity, professional choice, military and professional orientation, professional orientation, ability, profprosve-schenie, professional self-determination

Ключевые слова
Профессиональная ориентация, Франция, военная и профессиональной деятельности, профессиональный выбор, профессиональная направленность.

Economic and socio-political transformations taking place in contemporary France, has exacerbated existing contradictions in the various activities of the society, the education system in General and, in particular, in the orientation of students to the career choice. The increased requirements of modern production to the level of professional training of personnel actualize the problem of vocational guidance for young

people. The aim of the guidance is to create conditions for informed choice students their future profession most relevant to the needs of society and his personal abilities and characteristics. The system of vocational guidance should have a significant impact on the efficient allocation of labor resources, the choice of life youth, adapting it to the profession.

The purpose of this article is the analysis of the current state of career guidance system in France, studying the most effective methods, means and forms of career guidance.

The modern system of vocational guidance France defines the main goal of the necessity of giving the students a culture of professional self-determination. Analysis of the official documents of the Ministry of education of France helped to define the goals of professional orientation: the students get acquainted with the economic and professional situation; the formation of the views of pupils about the features of various professions by reflection methods of vocational training and labour market needs; assistance in self-determining learners obstacles in the implementation of their professional career; analysis and finding ways to overcome difficulties in the process of professional self-determination; implementation of professional project [5].

The content of professional orientation includes two aspects of pedagogical activity: introduction to the professions, their ways of learning and self-knowledge (their preferences, needs, aptitudes, interests, abilities).

Based on the fact that propresident – the process is active, scientists recommend to rely on methods that require direct participation of students in the process of obtaining information. To work on proposednew had positive results, it should be performed by professionals with great pedagogical tact. Focusing on the profession in which the country and society lack, you need to avoid any kind of pressure, because the inept pressure on students can only lead to the final loss of interest to the profession. The main principle that should guide the work of proposednew, and its connection with life.

A. Tights notes the need to establish the information needs of students, helping to identify them by their needs, deepening, strengthening the inclusiveness and accessibility of information. According to the author, information in the field of orientation must be reliable, i. e. it must satisfy the following criteria: compliance with the needs of users; truthfulness; easy to understand; situational appropriateness; usefulness in the sense of satisfying the needs of the students, and to provide General information about the profession, content production occupations, working conditions and requirements of the profession to a person, a system of training for the profession [7].

The success of professional self-determination is defined psychological readiness of the student to career choice, which is determined by the formation of professional orientation of the individual, her self-esteem, sufficient awareness and sustainable professional intentions, and must be able to match these requirements with their personal characteristics.

Professional self-determination can be seen as a process: understanding the value of public benefit work and the need for professional training; knowledge of the socio-economic situation and forecast the prospects of selected areas; information about professions, specialties, professional educational institutions and places of employment; information about possible difficulties of achieving professional goals, personal characteristics and advantages that contribute to the implementation of the plans and prospects, etc [8].

Proposed modern French experts, the new concept is based on the following principles: continuity, conformity, collectivism, consistency.

The principle of continuity ensures consistency and continuity in the development of personality and assumes variability, dynamic changes in the socio-pedagogical

system in accordance with the requirements of the present and forecast the future.

Teaching staff should create the necessary conditions for the development of pupils' ability to independently navigate the diversity of the professional world and possible ways of preparing for their chosen profession.

The principle of conformity must meet the requirements of the chosen profession, interests, aptitudes, abilities, personality and at the same time the needs of society in personnel of a particular profession expresses the connection between personal and social aspects of career choice. French researchers argue that it is impossible to choose a profession, on the basis only of their own interests and ignoring the interests of society. Violation of the principle of matching the needs of the individual and society leads to imbalance in the occupational structure of frames.

The principle of collectivity expressed in pedagogical interaction of all participants in vocational guidance activities. The success of the implementation of this principle depends on cohesion and joint activities of students and teaching staff.

The principle of consistency means the need for coordinated collaboration of school and after-school professionals on career guidance. This principle is implemented through the interaction of school, family, baseline ventures, secondary vocational schools and the public in the vocational guidance of pupils provide close contact to aid young people in choosing a profession. Assuming the gain of the focus and coordination in joint activity [5].

Thus, the new system of professional orientation ensures the integrity and coordination of actions of all participants in professional orientation, where the student is the subject, showing independence in the choice of career path.

Vocational guidance in France is characterized by its extra-curricular nature. In the educational activities of the school are actively involved in extracurricular associations, specialized services, government organizations, carrying out specialized care in accordance with professional preferences, inclinations and abilities of students and the needs of society in frames of the corresponding profile. Assuming the interaction of the subjects of orientation, their cooperation and active participation in the orientation process. As noted French Explorer, Pino, each participant guidance has the opportunity to participate in the analysis of the situation from his position [6]. This approach to the full extent provided by the freedom, the independence of the choice of the students of his professional career with the continuous, coordinated and professional support institutions of different levels.

The implementation of these principles is carried out comprehensively, in the combination of different forms, methods, means, substantially increasing the educational potential of career guidance.

Complex methods such as: self-awareness, self-esteem, belief, story, discussion, demonstration, case studies, training, portfolio, turning into practical activities, conversation, dialogue, etc. contributes significantly to the professional orientation of French schoolchildren.

French scholars have identified the most effective forms of professional orientation: a talk, workshop, debate, optional classes, meetings with experts, role-playing and business games, workshop on self-determination and reflection, etc.

In modern France, professional orientation provides a comprehensive, in the combination of different forms, methods, means, substantially increasing the educational potential of career guidance. Let us dwell in more detail on the methods of professional orientation in modern France.

N. Chauvet, C. Cohen-Skali allocate a number of methods that facilitate successful professional orientation of students, among which the most important methods of informing: introduction to the professions, excursions, exchange of experience, docu-

mentation, analysis and other information

This method is implemented in various forms: the system of career guidance lessons, exhibitions, forums professions, films, videos, slides about the professions and professional education institutions. In accordance with the latest educational reform encouraged to arrange visits to enterprises, organizations and institutions, where the specifics of a particular professional environment. The main purpose of becoming acquainted students with practical activities. Encouraged active involvement of educational institutions who have chosen the path of the organizations profiled training in their work organizations and institutions with which will work the teaching staff in solving problems of vocational guidance. The most successful form of interaction is through regular informative meetings with students of representatives, experts, veterans and leaders from various professional fields [3]. French researchers have noted the need for further analysis and introspection, during which you can report on the visit to the professional environment, the dossier of any specialty, report or photos about the profession and others [4].

French experts have identified as one of the effective methods of professional orientation, comprehensive and in-depth analysis of information, which allows us to consider and evaluate it from the perspective of basic requirements – General pedagogical, psychological, etc. Each of these parties has its own objectives, its specificity and can be analyzed independently.

The existing state-supported, French vocational system are information retrieval systems, data banks about the various professions on the Internet sites, presentation discs, various computer programs and publications [8]. Extensive use of Internet resources causes a variety of such search engines (often in real time). Most successfully perform the tasks of the career guidance system for obtaining information from the data Bank of the professions; personalized system based on selection of the profession through the introduction of personal data about the individual; interactive systems using decision-making in the choice of profession, etc [2].

Diagnostic methods aimed at the study of individual psychological characteristics of the student and socio-psychological characteristics of a group of children with the aim of streamlining the process of professional orientation. These include striping, testing, questioning, 's method and other. The first is a series of professional samples, which are in the form of sequentially successive production internships of varying lengths (from 3 to 16 weeks) in the enterprise, vocational school or vocational training centre. Testing is targeted and uniform for all subjects the survey, conducted in strictly controlled conditions, allows to objectively measuring the operating characteristics of professional orientation.

The French scholar J. Freeman distinguishes three groups of tests in the practice orientation of adolescents:

1) Tests to determine General mental ability, which allows identifying the overall intellectual potential of the child;

2) The test-steps (testes-actions), which gives an idea about student achievement now, which is important for comparison with previous results;

3) Tests to determine career interests, inclinations, which allow you to diagnose hidden and already identified student's ability that helps him a clearer idea about themselves and to realize their potential. When using tests French specialists of great importance is given to their reasonable combination [5].

Great value in professional orientation of students has a method of questioning, which represents a methodical technique for psychological information about personality, vocational interests and preferences of students.

Using the game method allows to combine methods and techniques of activation of teachers with the aim of assisting in the

organization of process orientation, exploring the characteristics of different types of professional activity. Thanks to the gaming, simulation unfolds a wide field of activity, the opportunity for individualization of this work.

At the present stage of development of vocational guidance in France is widely spread methods of counseling: information, diagnosis (discussed above), as well as a conversation, a recommendation, an autobiographical method.

Pedagogical discourse as a method of research is distinguished by a purposeful attempt by the researcher to penetrate into the inner world of the interlocutor, to identify the causes of those or other actions. Information about the moral, philosophical views and professional preferences of the subjects, their relation to the interest of the researcher to problems getting through conversations.

Recently in the French practice of professional counseling students successfully used the autobiographical method or method «history of life». Modern autobiographical methods based on the study of personality in the context of the history and prospects of development of its individual existence. The use of autobiographical methods involves obtaining information, which are questionnaires, interviews, spontaneous and provoked autobiography, eyewitness, content analysis of the diaries, letters, etc. that represent one of the main sources of understanding and reconstruction of the life world of the individual.

In modern practice, the focus on military-professional activity often used method recommendations. According to French researchers, it helps to build an understanding of the problem and to make decisions regarding educational and professional choices [6].

Russian military history is closely linked with the French experience in the education of military professionals. Russia adopted a positive experience of their French colleagues, adapting to the Russian reality. Therefore, at the present stage, the continuity contributes to the formation of the most coherent system of professional orientation, taking into account national traditions in education. The French system of professional orientation is characterized by a variety of methods, both traditional and modern, but, according to experts, only the integrated use of all available methods to optimise the process of professional orientation.

REFERENCES

1. Grinspun C. S. the Experience of creating a civil service career counseling France // Pedagogy. – 2004. – № 7. – PP. 85-91.

2. Smirnov, B. N. France in the twentieth century. – M., 2004. – 352 p.

3. Audic G. L'ecoleen France. – Paris, 1998. – 268 p.

4. Bulletin officiel. – 2005. – № 5.

5. Freeman J. Pour une education de base de qualite: comment developper la competence. – P.: UNESCO, 1993. – 435 c.

6. Pineau G. La vie a orienter, quellehistoire!? // L'orientation scolaire et professionnelle. 2005. – Vol. 34. – № 1. – PP. 255-268.

7. Rechelin M. Orientation scolaire et professionnelle // Encyclopedia Universalis. – 2002. Corp.

8. Tricot A. Amelioration de L'informationsur les metiers: information, orientation, conseil. Document prepare pour un examen des politiques concernant les services d'information l'orientation et de conseil, Commission Europuen et de I OCDE, decembre, 2002. – 280 p.

CHANGCHUN UNIVERSITY
CHINESE PEOPLE'S REPUBLIC, CHANGCHUN
ЧАНЧУНЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КИТАЙСКАЯ НАРОДНАЯ РЕСПУБЛИКА, г. ЧАНЧУНЬ

УДК 378
ББК 74.268.19
Pedagogics, methods of language teaching
Педагогика, методика иностранного языка

THE TEACHING OF CULTURE IN COLLEGE ENGLISH EDUCATION
РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ

SHAN Yu [ШАНЬ Юй]

From the long period of time, college English teachers have put on great emphasis on language itself, such as grammar, phonetics and vocabulary. They ignore that culture is related to language. As a result, the students just have the ability of the language, but not have the ability of cross-cultural communicative competence and cultural awareness. In fact, in college English education, teachers should not only teach the language itself, but also input its culture, so that they can cultivate the students' ability of cross-cultural communication.

Долгое время преподаватели английского языка делали акцент на самом языке, например, на грамматике, фонетике и лексике. Они игнорировали взаимосвязи между языком и культурой. В связи с этим студенты обучались только языку, но не обладали межкоммуникативной и межкультурной компетенциями. На самом деле, в процессе обучения английского языка преподаватели должны не только передавать знания о самом языке, но и внедрять знания о культуре. Только таким образом можно вырабатывать у студентов межкультурно-коммуникативные компетенции.

Key words
Language, culture, culture input

Ключевые слова
Язык, культура, внедрение культуры

I The Relationship between Language and Culture

Language and culture have very close relationships. The two interact with each other, and the understanding of one of the two requires the understanding of the other.

To define «what is language?» is really difficult even for the linguists and the scholars. Here, I just cite a few for discussion.

Language is a system whose parts can and

must be considered in their synchronic solidarity[1].

Language is a set (finite or infinite) of sentences, each finite in length and constructed out of a finite set of elements[2].

Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of voluntarily produced symbols[3].

It's also not easy to define the meaning of culture just like giving the definition of language. From the view of anthropology, people are not only the social man, but also the cultural man. For example, Chinese people use chopsticks to eat. Korean people like to sit with legs. Americans are used to eating hamburgers etc. Actually people's material life and spiritual life always embraces the cultural phenomenon. People enjoy its culture at every moment on the one hand, people create its culture on the other hand. Culture exists everywhere. But it is difficult for us to give «culture» a scientific and integrated definition.

«What is culture?» Answers ranged from cultural materialism to many anthropologic aspects, such as psychology, linguistics, sociology, etc. Each school has a different perspective angle on culture. To my eyes, they all seemed to make perfect sense. I attempted to combine these various thoughts, though the task was very much complex and complicated. The word culture came from the Latin word cultura. It used to be a verb, which meant «till». It was used in English to mean «piece of tilled land; cultivation» in the fifteenth century; «cultivation of the mind, manners, etc.» in the sixteenth century; and «intellectual training and refinement» in the nineteenth century[4]. Its meaning gradually extended to the spiritual world to mean «a type of civilization» etc. Culture mainly includes the explicit culture and the implicit culture. The explicit culture refers to vocabulary culture, the knowledge culture, or the exposed material culture, such as road, costume, building, food, furniture, vehicle, means of communication, street, village, etc. That is to say, the explicit culture mainly refers to something visible and tangible. The implicit culture is the spirit culture, the ideological culture, such as sense of worth, facial expressions, values, concept of beauty, child raising beliefs, the view of human rights, moral outlook, concept of legality, religious beliefs, understanding of the natural world, general world view, view of development, view of working, etc. Culture spreads a very wide area. Putting it simply, culture refers to the entire way of life of a society. It includes language, knowledge, science, technology, perception, theory, experience and education It also refers to the world view, the outlook on life, the sense of worth in large extent; and the food, clothing, shelter, means of traveling, wedding, funeral in small extent; all the ways of life, way of act, mode of thinking, speech way, sense of hierarchy, moral norms etc.

For many decades, linguists, sociologists and anthropologists have been dwelling on the relationship between language and culture. They have contributed many theoretical comments and innumerable facts on this problem. Among their arguments, there is an undeniable fact that language and culture are in many ways closely linked. Language cannot be separated from culture and vice versa.

II The Past and Present Situation of Culture Teaching in College English Education in China

From 1949 to the end of 1970s, guided by Xu Guozhang Grammar, English teachers put emphasis on the grammar translation method. The teachers paid more attention to the teaching of the grammar structure, while neglected other aspects of English teaching. After the reform and opening-up, English teaching in China was dominated by a pattern of teacher-centered, book-centered. As a result, the students only grasped the pronunciation, grammar and an amount of vocabulary, although they could make up some sentences that accord with grammatical rules, they were very much lack of cross-

cultural awareness. In cross-cultural communicative occasions, the students spoke English in an inappropriate way, although their pronunciation was good and they could use grammar correctly. At that time, College English teachers just put more emphasis on language itself, such as, phonetics, grammar and vocabulary, but the neglected the education of the students' cross-cultural communicative awareness and communicative competence. Thus, the speakers ccould not express themselves correctly and even made themselves misunderstood by the opposite.

Now in college English teaching, the importance of culture teaching has been widely recognized. However, how to teach the culture of the targeted country is still a problem needed to face by different teachers from all over the world. The problem is there is not just one pedagogical teaching method of the culture, there are many different propositions and arguments about culture teaching. It is complicated since we talk about the relationship between language and culture, the communicative competence and cross-cultural awareness. Just as we see, the present English culture teaching, still in comprehensive, imperfect and unsystematic, has not integrated language teachingwith culture teaching.

III The Importance of Cultural Awareness and Cultural Cultivation

Nowadays, with the development of modernscience and technology and the fast pace of economic globalization, people from different countries have more chances to contact for political reasons, economic reasons, or even for travel. No matter whether Chinesepeople go out, or western people come to China, people need to communicate with each other. Thus, when we talk with foreigners, we not only need to speak the language itself, still there are a lot of cultures related to it.If only we know the cultures behind the language, we can express our ideas completely and exactly. So is this kind of communication valid. Thus, in order to cultivate learners' communicative competence, weshould change our traditional notion of English teaching. We should not only cultivate the ability of language, but also foster the ability of communicative awareness and communicative competence.

Tomalin and Stempleski stated seven skills to state the importance of culture teaching from the angle of teachers[5]:

(1) To help students to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviors.

(2) To help students to become aware of conventional behaviors in commonsituations in the target culture.

(3) To help students to develop an understanding that social variables such as age,sex, social classand place of residence influence the ways in which people speak and behave.

(4) To help students to increase their awareness of the cultural connotations of wordsand phrases in the target culture.

(5) To help the students todevelop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culturein terms of supporting evidence.

(6) To help the students to develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture.

(7) To stimulate students'intellectual curiosity about the target culture, and to encourage empathy towards its people.

English teaching should include language teaching and culture teaching. Language teaching has been paid enough attention in the past decades, while the importance of culture teaching has been ignored. The relationship between language and culture has already become an important research issue, more and more people realize the importance of culture input in college English teaching.The communicative competence of the students in English is needed to be improved.Therefore, how to improve the culture teaching effectiveness has become a major concern in English teaching.

IV The Teaching of Culture Input

1. Some Differences in Culture between

Chinese and English

Cultural differences between Chinese and Englishare very obvious. Here I only take "how thanks and compliments are expressed» as an example. China is a long history country with five thousand years culture and civilization and known for its etiquette. Influenced by the idea of Confucius, Chinese people extremely value the ethics and proper courtesy and regard modest as a virtue in daily life. While people in the west more easily accept «thanks and compliments» and speak out their feelings.

Different Ways of Responding to «Thanks and Compliments»

	English	Chinese
«You can speak very good English».	«Thank you».	«No, my English is very poor».
«You are so beautiful today».	«Thank you».	«You look more beautiful».
«I like your new dress».	«Thanks, it's my favorite».	«It's cheap. I bought it yesterday. It just cost me eighty Yuan».

From the above examples, we know that English people more easily accept the thanks and compliments and respond by saying «Thanks» or «Thank you». While Chinese people often show the modesty and humility by saying «Not that good». «Just so so». or show the compliment to the opposite. When referring to the price of a purchase, English people feel embarrassed and do not like to talk about it. While Chinese people are more active to tell what the price is.

Cross-cultural communication is an activity that needs mutualunderstanding and an exchange of the information of different cultures. Learning English never simply means learning about its language itself, but also understand its culture. Therefore, for getting the successful communication, cross-cultural communication learners must be acquainted with bothnative culture and target language culture. Besides, the ability of learning different cultures can notonly foster students' right attitude towards different cultures, but also serve toimprove students' communication awareness and communication competence and maintain the diversity of world cultures.

2. The Syllabus of Culture Input

In China, college English teaching is guided by the College English Syllabus (for Students of Arts and Sciences). College English Syllabus, 1997:1 writes:

College English teaching aims to develop in students a relatively high level of competence in reading, an intermediate level of competence in listening and a basic competence in writing and speaking. After completion of the course, the students should be able to use the English they have learned as a means to obtain the information they need in their fields of specialization and also as a solid foundation for further improvement of their command of the language.

While in the College English Syllabus, 1999:l, it writes:

The aim of college English teaching is to develop in students a relatively high level ofcompetence in reading and an intermediate level of competence in listening, speaking, writing and translation so as to enable students to communicate in English. College English teaching should help students lay a solid foundation of the language, acquire a good method of language study, improve attainment in cultural knowledge so as to meet the needs of social development and economic construction.

In the syllabus 1997:1, students are required to use English as a means to obtain theinformation they need in their fields of specialization, while in the syllabus 1999:1, students are required to communicate in

English and improve attainment in cultural knowledge.Here we can easily see that in the syllabus 1999:1, the requirements for students becomehigher.From this syllabus, we can know that itbegins to realizethe importance of culture competence of the students in the English learning.

CollegeEnglish Syllabus 1999:10 is the revised item. It writes:

College English teaching should also help to broaden students' horizons, widen their knowledge, make them get a deeper understanding of the world, draw lessons from and absorb the essence of foreign culture, and improve their attainment in cultural knowledge. Culture is closely related to language. Cultural background knowledge helps to improve students' ability of using language.

This revised syllabus states clearly therelationship between language and culture and places the emphasis on the importance of culturalbackground knowledge in college English teaching. From the comparison between this newsyllabus and the former ones, we can find out that the new teaching method which places an emphasis on communicative competence substitutes the former one, which emphasizes the importance of linguistic knowledge. To achieve this goal, teachers should input thecultural elements in college English teaching and improve the ability of the students' cultural awareness and the ability of cross-cultural communication.

In 2000, the Ministry of National Education issued The Teaching Syllabus for the English Majors in the Institutions of Higher Learning. Among which, a teaching principle was written as: *special attention should be paid to fostering cross-cultural communicative competence of the English students; in addition to the ability to use the form of the English language properly.* That is to say, the English learners should not only learn the culture of the target county, but also have the ability of the sensitivity and tolerance towards the culture of the target country, and the ability to deal with the flexibility of cross-culture. And also many English and British cultures introduced in text books, including the knowledge of the geography, history, politics, religion, customs, architecture, etc.

In 2014, the Ministry of National Education issued the Implementation of the Teaching Requirements for College English Curriculum. The properties of college English teaching are defined as follows: *College English teaching is a teaching system that mainly consists of the knowledge and skills of using English language, learning strategies and intercultural communication and integrates manifold teaching models with means, under the guidance of foreign language teaching theories.* It is a teaching system bonded with the diverse teaching modes and teaching means. The aim of the college English teaching is to foster the students' integrated abilities to use English, especially their abilities of listening and speaking, so as to enable them to communicate effectively in spoken and written English in their future work and social intercourse, meanwhile to build up their self-learning abilities and to boost their comprehensive cultural qualities in order to adapt to the needs for economic development in China and international communication. In this syllabus, it developed and deepened the reform of the college English teaching and testing. Teachers and students attached great importance to cultural teaching and learning.

3. The methods of Culture Input

3. 1 Direct Introduction

In college English teaching, teachers should provide students with the culture about the English-speaking countries, such as the English-speaking country's geography, history, religion, literature, architecture, education (primary school, secondary school, university,etc), forms of government, holidays (Christmas, Halloween Thanks giving, Easter, etc.), and the life issues (unemployment, exchange rates, housing, loan, credit card, public health service, medical

facilities, etc.). The advantage of this kind of teaching method is that students can have a direct and overall impression of English-speaking cultures through the presentation of teachers.But the disadvantage is that the students lack of their own experiences of the English-speaking countries' culture and are short of the communication with the people of English-speaking countries. They still have no much cultural awareness and communicative competence.

3. 2 Contrastive Analysis

Contrastive Analysis refers to the comparison of the linguistic systems of two languages, for example the sound system or the grammatical system. Contrastive analysis was developed and practiced in the 1950s and 1960s, as an application of Structural Linguistics to language teaching, and is based on the following assumptions:

1) The main difficulties in learning a new language are caused by interference from the first language.

2) These difficulties can be predicted by contrastive analysis.

3) Teaching materials can make use of contrastive analysis to reduce the effects of interference

Contrastive analysis as applied to college English teaching, it emphasizes differences between languages rather than similarities; it contrasts the native language and the second language via the learner's interlanguage rather than directly. Therefore, some scholars think that contrastive analysis belongs to interlanguage study; it is pedagogically-oriented, with the aim to discover and predict learning problems and difficulties.

The procedures of contrastive analysis involve:

1) Description (i. e. a formal description of the two languages was made such as distinctive features of each)

2) Selection (i. e. certain areas or items of the two languages were chosen for detailed comparison such as phonology, syntax and lexicon)

3) Comparison (i. e. the identification of areas of difference and similarity)

4) Prediction (i. e. determining which areas were likely to cause errors) which I always considered a failure of doing.

People have recognized in English teaching that, to learn English well, we must know their characteristics.To understand its characteristics, the most effective way is to compare the characteristics between native languageand target language. To become familiar with English and mother tongue, and through scientific comparison, analyze the factors of differences, which undoubtedly will help to identify the key and difficult point in Englishteaching, to enhance the predictability and the aim of teaching, so as to improve the teaching effect.

Most of the students in China just begin to contact English, they may feel puzzling in morphological changes of English, because there is no morphological changes in the mother tongue. If teachers just emphasize its importance, then the students can recite the usage of the language, but they will not understand how to use it. If teachers from a comparative perspective, clarify the truth, it may be different.

Eg: 我给他一个蛋糕。I gave him a cake.

他已给我两蛋糕。He has given me two cakes.

他妈妈常常给他一些蛋糕。His mother often gives him cakes.

In Chinese, «我» and «他» did not change, the same word can express the nominative case, objective case and possessive case. The word in Chinese «蛋糕», there is no form change. It can express the singular or plural. The verb «给», there is also no change of form, it can be said now, past or completed action. But in English on the words «I, me, he, him, his, cake, cakes, gives, gave, has given» has the form change.This kind of change, is often one of the difficulties in English beginners they first meet. If the teacher can compare with the analogy to students, analyze the difference between English and Chinese, they will be more objective and subjective initiative to understand the usage of the changes of part of speech.

3. 3 Error Analysis

Error analysis is the study and analysis of the errors made by second language learners. In 1970s and 1980s, a large number of papers on error analysis were published throughout the world. A classical definition was given by Corder (1973:295-61) as «breaches of code», that is, they are the signs of an imperfect knowledge of the code, for the learners have not yet internalized the formation rules of the foreign languages. Brown (1994:205) defines errors as a noticeable deviation from the grammar of a native speaker, reflecting the interlanguage competence of the learner. James (2001:1) defines errors simply as «unsuccessful bits of language». Richards and Platt (2002:159) regards error as «the use of a linguistic item in a way which a fluent or native speaker of the language regards as showing faulty or incomplete learning».

The functions of error analysis: 1) to find out what errors are most likely to occur in foreign language learning. 2) to find the reasons behind these errors 3) to throw light on the learner's mechanism of language acquisition, and find ways to predict and prevent the occurrence of such errors. 4) Corder (1967, 1973) pointed out that errors have theoretical and practical significance. 5) They are theoretically significant in that they provide feedback to psycholinguistics in constructing theories of SLA. 6) They are of practical significance to language teachers, indicating to them the effectiveness of the teaching materials and techniques.

Students will have the interlingual errors caused by negative transfer of their mother tongue and the students can not correctly grasp and use the target language in the process of learning English. Based on the error analysis theory, teachers should analyse of the main causes of interlingual errors and the interference to the studentsin learning english. Teachers should also adopt different approaches to student's mistakes based on the learning task and different stages of learning, so as to help students master and use the target language, and improve their learning ability in the process of constant error.

3. 4 Communicative Teaching Approach

Communicative teaching method is an approach to foreign language teaching which emphasizes that the goal of language learning is communicative competence. Communicative teaching approach is an eclectic collection of emphases in the teaching of language drawn from many sources that tend to promote or lead to the teaching and learning of a language asand for communication. The communicative teaching approach stresses the importance of using the language rather than learning therules of usage. Communicative teaching approach aims to make the teachers be facilitators for the English teaching to set up the interdependence of language and communication and to make the students have the communicative ability. Communicative teaching approach is a better way for teachers' teaching and students' learning.

One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it plays systematic attention to functional as well as structural aspects of language[6].

The communicative teaching approach includes four characteristics:

1. Classroom goals are focused on all of the components of communicative competence and not restricted to grammatical or linguistic competence.

2. Form is not the primary framework for organizing and sequencing lessons. Function is the frameworkfor organizing and sequencing lessons. Function is the framework through which forms are taught.

3. Accuracy is secondary to convey a message. Fluency may take on more importance than accuracy. The ultimate criterion for communicative success is the actual transmission and receiving of intended meaning.

4. In the communicative classroom, students ultimately have to use the language productively and receptively in unrehearsed contexts.

The aim of communicative teaching approach is to cultivate the students' ability of using language to communicate appropriately. In College English teaching, melting into communicative teaching principle, student-centered classroom teaching, the language practice of studentsas the main line, is the fundamental guarantee for training and improving the students' communicative competence in English. In order to meet the needs of social development, cultivate English communicative competence of college graduates, the College English teaching has changed from «test oriented teaching» to the cultivation of «the students' ability teaching». In the teaching of transformation,how to effectively improve the quality of College English teaching naturally becomes a focus of discussion. If only teachers introduce communicative teaching approach into College English teaching, melt communicative teaching approachinto the classroom teaching, make the basic theory of communicative teaching approach and college English teaching together, can we develop and improve students' communicative competence in English.

4. The Principles of Culture Input

4. 1 The Principle of matching

The principle of matching means that the English teachers should infiltrate cultural knowledge according to the contents of the teaching process. The contents of the infiltration should be targeted. It should be closely related to the language contents of the teaching education, and is closely related to the main aspects of daily life communication. Consideration should also be given according to the difference of the students' professional fields, so the emphasisof their cultural infiltration should be different.

4. 2 The Principle of gradual improvement

The Principle of gradual improvement means in college English teaching, infiltration to the students' cultural awareness should be Layered and to take thestep by step method. Firstly, teachers should instruct the content of public culture, such as the westernfood, clothing, transportation, architecture, etc. By the way of looking at the pictures, video and other means to make the students have a more intuitive understanding. Then teachers gradually penetrate covert culture in the experience to the public culture, such as the people's morality, marriage concept of western countries etc. At this time, teachers can use the method of comparison, compare the cultural similarities and differences, enable students to appreciate the profound differences between Chinese and Western culture and improve the students' cultural awareness gradually.

4. 3 The principle of moderation

The principle of moderation means in College English teaching process, depth of the cultural consciousness should get to a certain degree. Teachers should not blindly increase the cultural input and ignore the language teaching. And also should not make the students know more cultural knowledge and increase the burden of students. Teachers should put the language knowledge as the center, properly draw into the related culture, and correctly comprehend and extend the teaching content.

4. 4 The principle of objectivity

The principle of objectivity refers to the objective attitude of teachers when they handle with the native culture and western culture in the process of college English education. Teachers should not put the subjective views on students. Teacher's task is toanalyze and explain the language and its culture through their own professional knowledge. As for the understanding and attitude to culture, different people have different ideas, and whether it is right or wrong, students themselves need to make judgments.

4. 5 The principle of variability

The principle of variability refers to the principle that in the course of college English teaching, the teachers should pay attention to the values of cultural awareness in variability. What we should dig in the convert cultureis the idea. The values as the core ideas

affect the existence and development of other ideas. Values change while other ideas will be changed.

The teaching of culture in college English education is not to make the students naturalized in western culture, is not simply the superposition of Chinese culture and Western culture, but to improve the students' cultural awareness, to achieve freedom of interaction of two cultures. So the students can see the similarities and differences between the various ethnic groups in the comparison of different values, see the cultural characteristics hidden in every national culture layer. Only by improving the cultural awareness of students, students can use the multi-levels and multi-thinking to observe things, so that students have cross-cultural understanding consciousness and awareness of communication.

REFERENCES

[1] Saussure, F. de. Course in General Linguistics [M] / Bally, C. and Sechehaye, A. (eds.). – Revised English ed. 1974. – Collins, 1916. – PP. 25-105.

[2] Chomsky, N. Syntactic Structures[M]. – The Hague: Mouton, 1957. – PP. 64-137.

[3] Sapir, E. Language: An Introduction to the Study of Speech [M]. – New York: Harcourt, Brace & World, Inc, 1921. – PP. 11-75.

[4] Onions, C. T. (ed.). The Oxford Dictionary of English Etymology [M]. – Oxford: Oxford University Press, 1966. – PP. 210-278.

[5] Tomalin, B. & Stempleski, S. Cultural Awareness [M]. – Oxford: Oxford University Press, 1993.

[6] Littlewood, W. Communicative Language Teaching: An Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, г. РОСТОВ-НА-ДОНУ

УДК 338.242.2
ББК 65.05+65.301
Экономика

экономика

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЕМ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ НАГРУЗОК

А. А. Афанасьев

В настоящей статье рассмотрены теоретические подходы к процессу принятия управленческих решений в условиях повышенных информационных нагрузок с учетом стилей и типов управления предприятием, приводится соответствующий алгоритм принятия управленческих решений и методы снижения информационных нагрузок на менеджеров.

Ключевые слова
Управление предприятием, поддержка принятия управленческих решений, преодоление информационных перегрузок менеджеров, повышение эффективности работы предприятия

В информационный век предприятиям приходится работать с колоссальным объемом информации, прежде всего с неструктурированными данными, количество которых стремительно возрастает. Сейчас многие эксперты подтверждают значительное увеличение объема информации в мире, при этом некоторые ученые отмечают снижение возможностей человека к управлению информацией или даже полную невозможность управления информацией в будущем при сохранении экспоненциального роста объема информации [1]. Следует отметить, что лица, принимающие решения, в частности менеджеры, не могут позволить себе отказаться от работы с неструктурированной информацией или не учитывать ее в своей деятельности. Им приходится работать с большими объемами неструктурированной информации и анализировать весь объем такой информации в условиях информационных перегрузок. В данной связи все большую актуальность приобретает возможность представления и изучения результатов работы с информацией в форматах, позволяющих принимать наиболее эффективные и своевременные управленческие решения. Особую важность подобные системы имеют для принятия решений в условиях неопределенности или риска, чрезвычайных ситуаций [2], когда решение необходимо принимать в сжатые сроки или обладая неполными данными, а само решение может иметь серьезные последствия как для благополучия человеческого капитала, так и для финансовой стабильности предприятия.

В общем смысле под «принятием решений» обычно понимают процесс анализа ситуации и выбора оптимального

варианта для достижения поставленной цели. При этом понятие «управленческое решение» согласно трактовке Б. М. Рапопорта может рассматриваться как в качестве процесса, включающего анализ вариантов, подготовку и реализацию решения в рамках определенного периода времени, так и в качестве результата выбора альтернативного варианта из всех возможных лицом, принимающим решение [3]. Исследователи Н. П. Лебединский [4], А. И. Пашков [5], А. М. Бирман [6] отмечали, что управленческие решения являются важнейшим элементом управления, направленным прежде всего на повышение экономической эффективности предприятия, максимальную экономическую отдачу производства и, как следствие, рост прибыли предприятия. Особую роль управленческих решений отмечают С. Роббинс [7], Д. Коул и П. Келли [8], по мнению которых, процесс принятия решений является важнейшим элементом для функционирования организации и основной деятельностью менеджеров на всех уровнях управления. При этом реализацию управленческих решений такие исследователи, как А. О. Мальковская и Ю. В. Соловьева [9] рассматривают как комплекс управленческих действий, направленных на решение поставленныхзадач. Следует особо подчеркнуть близость понятий «управление» и «принятие решений». Е. В. Ксенчук и М. К. Киянова [10] подчеркивают, что управленческое решение представляет собой продукт управленческого труда, при этом нобелевский лауреат по экономике Г. Саймон отмечает синонимичность понятия «принятие решений» с понятием «управление» [11].

В зависимости от значимости и масштаба управленческих решений, их принято разделять на три типа: стратегические, тактические и оперативные.

Указанные типы управленческих решений в свою очередь являются результатом деятельности менеджмента на соответствующих уровнях управления предприятием. Рассмотрим традиционную иерархическую схему уровней управления предприятиям (Рисунок 1).

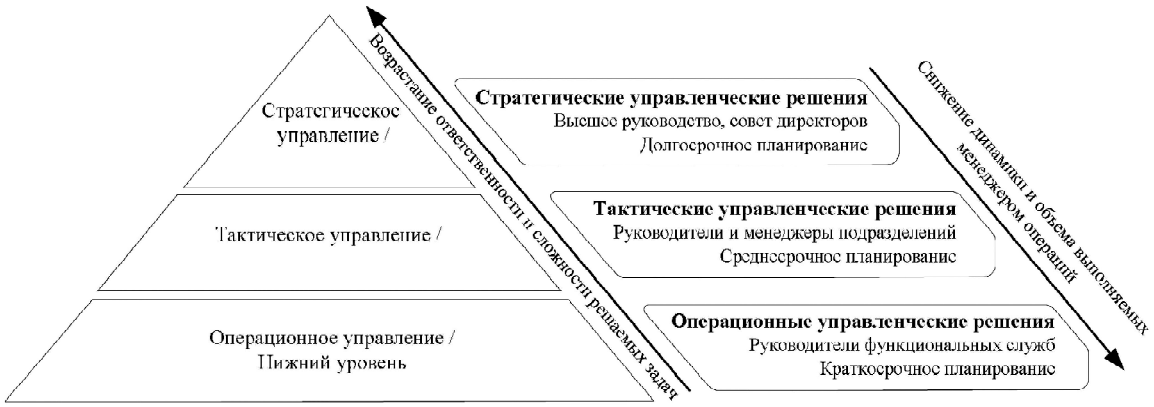


Рис. 1. Схема уровней управления (составлено автором на основе Э. Тюрбана, Л. Волонино, Д. Вуда [12])

Схема иллюстрирует, как распределятся ответственность по принятию управленческих решений в рамках уровней управления предприятием. Следует отметить, что подобная структура может применятся с учетом адаптации под определённый контекст как на мелких и средних, так и на крупных предприятиях. Верхний уровень или уровень топ-менеджмента включает деятельность, направленную на стратегическое планирование и принятие решений, которые определяют будущее компании и ее направление развития в долгосрочной перспективе. При этом

сложность и ответственность за принятые решения на данном уровне очень высокие, несмотря на незначительный объем и динамику решаемых задач, относительно других уровней управления. Тем не менее в рамках данного уровня руководителям приходится обращаться к сторонним, дополнительным источникам информации, в том числе содержащим неструктурированные данные, для более комплексного, всестороннего анализа ситуации и принятия управленческого решения, которое определит стратегию развития компании на долгие годы.

На среднем или тактическом уровне в основном задействованы руководители и менеджеры среднего звена, которые принимают тактические управленческие решения и занимаются разработкой бизнес-стратегий развития в среднесрочной перспективе, как правило, на период в 1-3 года. При этом основной задачей данного уровня менеджмента является постановка целей для соответствующих подразделений и отделов в рамках стратегии развития, утвержденной высшим руководством. На данном уровне менеджерам приходится взаимодействовать с внутренней документацией и данными, подготовленными на предыдущем уровне управления, а также с внешними источниками информации. Следует подчеркнуть, что на данном уровне (в сравнении с нижним уровнем) уменьшается объем решаемых задач, однако в то же время возрастает сложность принимаемых решений, в данной связи может потребоваться дополнительное время для анализа и исследования всего контекста.

Уровень операционного управления предполагает вовлечение менеджеров функциональных подразделений, которые занимаются решением ежедневных вопросов, обеспечивая решение многократно повторяющихся задач. Необходимо отметить, что менеджерам на данном уровне управления приходится быстро реагировать на изменения поступающей информации, при том, что объем этой информации достаточно большой, так же данному уровню характерна высокая динамика и большой объем выполняемых менеджером операций. Следует подчеркнуть взаимосвязь и взаимозависимость уровней управления: менеджеры на нижнем и среднем уровнях управления организовывают свою деятельность и деятельность соответствующих департаментов в рамках решений, принятых более высоким уровнем управления, в то же время для планирования и наиболее эффективных и комплексных решений среднему и высшему уровню управления требуется соответствующая информационно-аналитическая поддержка и результаты работы нижестоящего уровня.

В процессе принятия управленческих решений может участвовать как один менеджер, так и несколько акторов, которые могут вести свою деятельность в том числе и на разных уровнях управления. При этом для принятия эффективного управленческого решения рекомендуется вовлечение в этот процесс нескольких акторов. Так исследователи Я. Митрофф и Г. Линстоун отмечают, что вне зависимости от профессионализма менеджера и точности процесса принятия решения последнее всегда будет подвержено влиянию субъективной позиции актора, вовлеченного в этот процесс [13]. То есть, чем меньше акторов принимает участие в данном процессе, тем менее комплексным может быть решение. В данной связи следует подчеркнуть необходимость привлечения к процессу принятия решений нескольких акторов в целях принятия всестороннего и эффективного решения, а так же равномерного распределения информационной нагрузки между акторами.

В то же время, следует отметить, что количество акторов зачастую определяется стилем управления, который доминирует на том или ином уровне управления предприятием. При этом, как прави-

ло, происходит корректировка типового алгоритма принятия решений для соответствующего типа менеджмента с учетом решаемой проблемы. Существуют различные подходы к влиянию стилей управления на процесс принятия решений, однако в контексте настоящего исследования наибольший интерес представляет модель, разработанная А. Роу и Д. Боулгаридесом [14-15] и в дальнейшем адаптированная Р. Дэвисоном, М. Мартинсонсом [16]. Теория рассматривает процесс принятия решений с учетом объема информационной нагрузки, а также сложность когнитивного процесса. Выделяют четыре стиля принятия решений: аналитический, директивный, концептуальный и поведенческий.

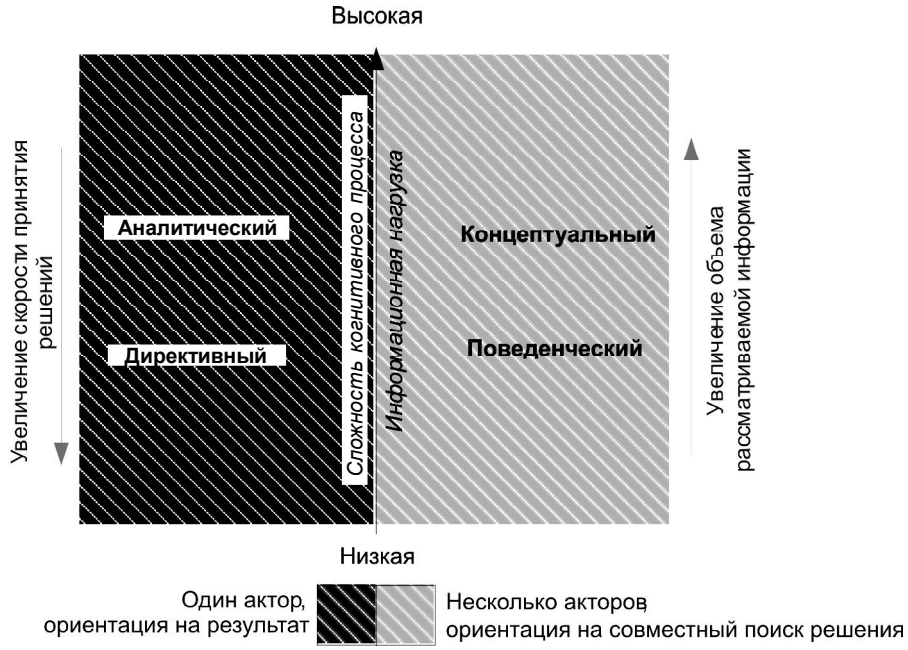


Рис. 2. Таблица стилей принятия решений (составлено автором на основе А. Роу и Д. Боулгаридеса [14], Р. М. Дэвисона, М. Г. Мартинсонса [16])

Аналитический стиль характеризуется высоким уровнем терпимости к условиям неопределенности и риска, а также высокой информационной нагрузкой, однако скорость принятия решений достаточно низкая. При этом из когнитивных особенностей лиц, принимающих решения, А. Роу и Д. Боулгаридес [14] отмечают стремление к новым достижениям и ориентацию на результат, в данной связи, несмотря на высокую степень когнитивной сложности процесса, уделяется особое внимание деталям и всестороннему систематическому анализу больших объемов информации и альтернатив, при этом в процесс также активно включаются и дополнительные, новые источники информации.

Директивный стиль ориентирован на тех, кто при принятии решений руководствуется минимальным объемом информации, как правило, только обработанными данными и внутренней информацией. Информационная нагрузка низкая, в связи с чем скорость принятия решений достаточно высокая. При этом из когнитивных особенностей лиц, принимающих решения можно отметить стремление к власти, доминированию, упрощению процесса принятия решений и ориентацию на результат, в данной связи в меньшей степени учитываются позиции других акторов, участвующих в процессе принятия решения.

Концептуальный стиль характеризует-

ся высоким уровнем терпимости к неопределенности, высокой информационной нагрузкой и когнитивной сложностью, поскольку в процессе принятия решения осуществляется сбор и анализ большого объема информации, рассматриваются различные позиции, оцениваются различные альтернативы, особенно в рамках долгосрочного планирования, при этом наблюдается активное вовлечение в данный процесс других акторов. Лицам, принимающим решения, характерны интуитивные решения и стремление к новым достижениям.

Поведенческий стиль направлен на групповую работу с относительно низкой когнитивной сложностью и равным распределением информационной нагрузки между акторами процесса принятия решений. При этом решения принимаются в значительной мере на основе информации, полученной от других акторов. В какой-то мере отметается даже слишком высокая зависимость решения от мнения других. Из когнитивных особенностей следует выделить ориентацию на коммуникацию и процесс поиска решения в рамках коллективной работы.

На разных уровнях менеджмента в зависимости от ситуации и стилей управления могут применяться различные подходы к процессу принятия решений, в связи с чем может варьироваться последовательность действий и количество этапов в рамках соответствующих алгоритмов принятия решений. Как правило, используются комплексные многоэтапные алгоритмы, однако следует отметить, что комплексность процесса принятия решений определяется не столько количеством самих этапов, сколько количеством и трудоемкостью действий, требуемых от менеджера в рамках данных этапов. Так, например, исследователь М. МакГрат [17] выделяет двухэтапный алгоритм принятия управленческих решений, при этом в рамках данных этапов от менеджера требуется реализовать целый ряд последовательных действий (включая определение направленности, цели, контекста и временных рамок принятия решения на первом этапе; рассмотрение, анализ, оценку, выбор альтернативных вариантов и непосредственно принятие решения на втором этапе). При этом М. МакГрат отводит особую роль именно предварительному анализу ситуации в целях определения того, на что будет направлено решение. Среди многоэтапных алгоритмов принятия решений следует выделить типовой алгоритм процесса принятия и реализации управленческих решений, предложенный Р. Дафтом [18]. В рамках алгоритма выделяются восемь этапов, объединенных в три больших блока: идентификация проблемы, решение проблемы и оценка эффективности решения. Первый блок включает анализ среды принятия решения, идентификацию проблемы, определение целей, диагностику проблемы, второй блок включает разработку, оценку, выбор альтернатив, принятие и реализацию решения. В третий блок входит контроль за реализацией, получение обратной связи и оценка эффективности решения. Следует также отметить, что особый интерес в нашем контексте представляет алгоритм, ориентированный на системы поддержки принятия решений, разработанный исследователями Э. Тюрбаном, Д. Аронсоном, Т. Ляном [19], поскольку он ориентирован на взаимодействие с большими объемами информации, часть которых может быть обработана автоматизированными программами, что в свою очередь снижает информационную нагрузку на лицо, принимающее решение.

Основываясь на анализе различных алгоритмов принятия решений, разработанных исследователями М. МакГратом [17], Р. Дафтом [18], Э. Тюрбаном, Д. Аронсоном, Т. Ляном [19], Д. Хаммондом, Р. Кини, Г. Райфом [21], Г. Саймоном, Д. Марчем [22], Е. Харрисоном[23], М. Кеннерли и С. Мэйсоном [24], М. Месконом, М. Альбертом, Ф. Хедоури [25], Д. Бэйке-

ром [26], необходимо отметить, что этапы процесса принятия решений, как правило, выделяются с учетом специфики сферы, в рамках которой применяются соответствующие алгоритмы принятия решений. В данной связи в рамках контекста настоящего исследования представляется необходимым рассмотреть адаптированный автором на основе исследований Э. Тюрбана, Д. Аронсона, Т. Ляна [19], Р. Дафта [18], М. Кеннерли и С. Мэйсона [24] алгоритм принятия решений (Рисунок 3). Данный алгоритм позволяет рассмотреть особенности принятия управленческих решений в условиях повышенных информационных нагрузок, поскольку отражает этапы процесса принятия решений с учетом взаимодействия лиц, принимающих решения (ЛПР), с информацией. Представляется, что алгоритм принятия управленческих решений можно условно разделить на четыре основных блока: идентификация проблемы, сбор и анализ информации, представление результатов и непосредственно принятие решения. При этом возможно расширение алгоритма, путем включения этапов реализации решения и контроля за реализаций решения. Однако следует отметить, что наибольший интерес в нашем контексте представляют именно этапы процесса принятия управленческий решений.

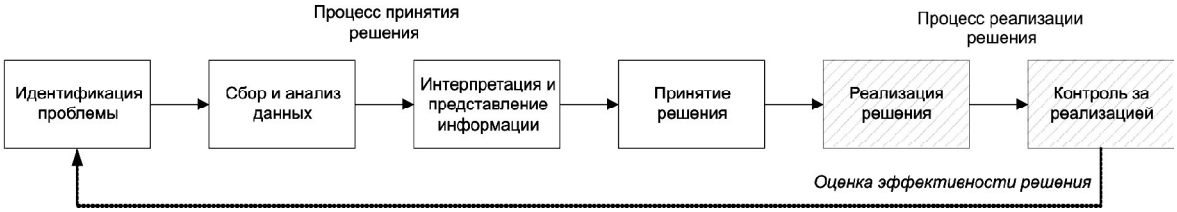


Рис. 3. Алгоритм принятия и реализации управленческих решений (составлено автором на основе Э. Тюрбана, Д. Аронсона, Т. Ляна [19], Р. Дафта [18], М. Кеннерли и С. Мэйсона [24])

Одними из наиболее эффективных мер преодоления информационной нагрузки в рамках организационно-административного уровня являются методы организации рабочих процессов, создание благоприятной атмосферы для работы, выбор подходящего стиля управления. Особо следует выделить методики, направленные на коллективную деятельность, поскольку привлечение дополнительных акторов позволяет распределить и снизить информационную нагрузку, однако некоторые исследователи отмечают, что привлечение дополнительных акторов в данный процесс может наоборот усилить информационную нагрузку на ЛПР [27-28]. Тем не менее, следует подчеркнуть, что несмотря на то, что методики, направленные на организацию коллективной деятельности в зависимости от ситуации могут повышать информационную нагрузку, в большинстве случаев подобные методики являются достаточно эффективным средством преодоления информационных перегрузок. В том числе они позволяют обеспечить взаимодействие и консультации с экспертами по обработке информации, участие посредников для фасилитации, модерации процесса работы, а также применение других инструментов для командной, коллективной работы [29]. Так в последнее время набирают популярность методы игрофикации бизнес процессов в целях повышения эффективности деятельности компании, в том числе и процессов управления. К примеру, разработанная А. К. Дикситом и Б. Дж. Нейлбаффом [30] модель, предусматривает представление процесса принятие решений в виде игры.

Необходимо отметить, что значительное влияние на преодоление информаци-

онной перегрузки оказывают информационные технологии. В первую очередь различные интеллектуальные системы управления, обработки, анализа, представления информации. Значимость информационных технологий для фильтрации качественной информации подчеркивали Р. Акофф [31], А. Эдмундс, А. Моррис [32], М. Грис и Б. Гэллюп [29]. Одними из самых популярных технологических решений являются системы поддержки принятия решений (СППР), направленные на первичную обработку больших объемов данных, в целях их преобразования для эффективного использования.

Нарастающие информационные перегрузки накладывают отпечаток на процесс управления предприятиями промышленности, в частности на процесс поддержки принятия решений на предприятии. В условиях увеличения объемов и повышения сложности производства, а также постоянно нарастающего потока информации, и, как следствие, роста информационных перегрузок, эффективное исполнение управленческих функций становится непосильным для менеджеров. Им приходится работать с информацией, испытывая информационные нагрузки на всех этапах принятия решений. При этом информационная перегрузка может наблюдаться как на малых предприятиях, где решения принимаются одним человеком, так и в крупных международных компаниях на всех уровнях системы управления: от менеджеров низшего звена, аналитиков до топ-менеджеров. Менеджеры, которым приходится принимать управленческие решения в условиях нехватки времени, физически не могут воспринять весь объем представляемой им информации без психофизического перенапряжения. Как следствие, менеджмент испытывает информационные перегрузки, что в свою очередь негативно сказывается на скорости, точности, качестве и эффективности принимаемых управленческих решений [33]. Учитывая особенности управления предприятием в условиях информационных перегрузок, следует отметить, что определяющее значение имеет непосредственно информация, методы ее обработки и преобразования в контексте снижения информационных нагрузок на лицо, принимающие решения. При этом в зависимости от ситуации эффективность различных методов преодоления информационных перегрузок может меняться, однако по прежнему стабильной остается потребность в качественных инструментарно-технологических решениях, позволяющих обеспечить эффективную информационно-функциональную поддержку принятия управленческих решений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дзялошинский И. М. Доклад заведующего научно-учебной лабораторией исследований в области бизнес-коммуникаций НИУ ВШЭ, Экспертный сайт ВШЭ Open Economy [Электронный ресурс]. – URL: http://opec.ru/1736536.html (Дата обращения: 19.08.2014).

2. Yu L. A., Lai K. K. A distance-based group decision-making methodology for multi-person multi-criteria emergency decision support // Decision Support Systems. – 2011. – Vol. 51(2). – P. 307-315.

3. Рапопорт Б. М. Оптимизация управленческих решений. – М.: Изд-во ТЕИС, 2001.

4. Лебединский Н. П. Планирование – рычаг ускорения. – М.: Экономика, 1986.

5. Пашков А. И. Экономический закон преимущественного роста производства средств производства. – М.: Госпланиздат, 1958.

6. Бирман А. М. Некоторые проблемы науки об управлении народным хозяйством. – М.: Экономика, 1965.

7. Robbins S. P. Management. – 6th ed. – Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1999.

8. Cole G. A, Kelly P. Management theory and practice. – 7th ed. – Cengage Learning EMEA, 2011.

9. Мальковская А. О., Соловьева Ю. В. Эффективность принятия управленческих решений и оценка деятельности работников государственной гражданской службы // Вестник РАГС. – 2008.

10. Ксенчук Е. В., Киянова М. К. Технология успеха. – М.: Дело Лтд, 1993.

11. Simon H.A. The New Science of Management Decision. – NY: Harper and Row, 1960.

12. Turban E., Volonino L., Wood G. Information technology for management: Advancing sustainable, profitable business growth. – 9th ed. – Hoboken, NJ: Wiley, 2013.

13. Mitroff I. I., Linstone H. A. The unbounded mind. – Oxford: Oxford University Press, 1993.

14. Rowe A. J., Boulgarides J. D. Decision styles – a perspective // Leadership and Organization Development Journal. – 1983. – Vol. 4(4). – P. 3-9.

15. Rowe A. J., Boulgarides J. D. Managerial Decision Making. – New York: Macmillan Publishing Company, 1992.

16. Martinsons M. G., Davison R. M. Strategic decision making and support systems: Comparing American, Japanese and Chinese management // Decision Support Systems. – 2007. – Vol. 43. – P. 284-300.

17. McGrath M. E. Setting the PACE in Product Development. – Revised ed. – Routledge, 2011.

18. Daft R. L. Organization theory and design. – 8th ed. – Mason, OH: South-Western. 2004.

19. Turban E., Aronson J., Liang T. Decision support systems and Intelligent systems. – Pearson, 2004.

20. McGrath M.E. Setting the PACE in Product Development. – Revised ed. – Routledge, 2011.

21. Hammond J. S., Keeney R. L., Raiffa H. Smart Choices: A Practical Guide to Making Better Decisions. – Crown Business, 2002.

22. March J. G. and Simon H. A. Organizations. – 2d ed. – Oxford: Blackwell, 1993.

23. Harrison E. F. The Managerial Decision-Making Process. – 5th ed. – Cengage Learning, 1998.

24. Kennerley M., Mason S. The Use of Information in Decision making. – Centre for Business Performance, Cranfield School of Management, 2008.

25. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: ИД Вильямс, 2009.

26. Baker D., Bridges D., Hunter R., Johnson G., Krupa, J., Murphy J. and Sorenson K. Guidebook To Decision Making Methods. – WSRC-IM-2002-00002, USA: Dep. of Energy, 2001.

27. Bawden D., Holtham C., Courtney N. Perspectives on information overload // Aslib proceedings. – 1999. – Vol. 51(8). – P. 249-255.

28. Wilson P. Interdisciplinary research and information overload // Library Trends. – 1996. – Vol. 45.

29. Grise M., Gallupe R.B. Information overload: Addressing the productivity paradox in face-to-face electronic meetings // Journal of Management Information Systems. – 2000. – Vol. 16(3). – P. 157-185.

30. Dixit A. K., Nalebuff B. J. Thinking Strategically: The Competitive Edge in Business, Politics, and Everyday Life. – NY: W. W. Norton &Co, 1993.

31. Ackoff R. L. Management misinformation systems // Management Science. – 1967. – Vol. 14. – P. 147-156.

32. Edmunds A., Morris A. The problem of information overload in business organizations: A review on the literature. International Journal of Information Management. – 2000. – Vol. 20. – P. 17-28.

33. Speier C., Valacich J., Vessey I. The Influence of Task Interruption on Individual Decision Making: An Information Overload Perspective // Decision Sciences. – 1999. – Vol. 30 (2). – P. 337-360.

УДК 336
ББК 65.262.10
Экономика

экономика

АССОЦИАЦИЯ РОССИЙСКИХ БАНКОВ (АРБ) В 1990-2014 ГГ.: ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Доктор исторических наук В. Ф. Ершов

В статье анализируется специфика становления и основные направления деятельности Ассоциации российских банков (АРБ) как ведущей корпоративной организации финансового бизнеса. В 1991 - 2000-е гг. АРБ последовательно реализует инновационные программы, направленные на модернизацию отечественной системы кредитных организаций, совершенствование механизмов их взаимодействия с государством, развитие связей с международными финансовыми структурами, внедрение в российском банковском сообществе высокой деловой культуры.

Ключевые слова
Ассоциация российских банков, финансовый бизнес, корпоративная культура бизнеса, кредитная политика, национальная банковская система России

В современной России неуклонно возрастает роль банковского сек тора, который становится значительным фактором инновационного развития экономики и бизнеса, оказывает существенное влияние на развитие и совершенствование социальной структуры общества. При этом также возрастает роль государства, которое осуществляет организационные и управленческие функции в финансовой сфере, способствуя повышению ее качественных и количественных характеристик.

Ассоциация российских банков (АРБ) выступает в качестве интегратора, объединяющего систему отечественных кредитных организаций, стратегической целью которой является содействие процессу создания в Российской Федерации эффективной, институционализированной и инновационной национальной банковской системы. АРБ формирует новый социальный образ банковской системы, внедряет позитивную корпоративную культуру в банковском сообществе.

Развивающийся конструктивный диалог государства и финансовых бизнес-структур стал важным фактором развития отечественной банковской системы: благодаря позитивному взаимодействию государственных органов контроля и управления банковской сферой и финансовых бизнес-структур происходит утверждение и реализация перспективных инвестиционных проектов, совершенствуется система финансирования инновационных направлений НИОКР, улучшается деловая банковская культура.

12 декабря 2013 года Президент России В. В. Путин в ежегодном «Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ» отметил важность проведения последовательной деятельности по улучшению инвестиционной ситуации в Российской Федерации: «Два года назад вместе с бизнес-сообществом мы начали системную работу по улучшению делового климата в России. Результаты, прямо скажу, есть и хорошие. Поэтому уже со следующего года мы запустим национальный рейтинг состояния инвестиционного климата в регионах России» [1. С. 4]. Президент России В. В. Путин также подчеркнул, что для дальнейшего успешного развития бизнеса необходимо добиться высокого уровня его прозрачности, строгого соблюдения законодательства, в том числе и банковскими организациями, от деятельности которых в значительной степени зависит успешное инновационное развитие экономики и промышленного производства.

Президент России В. В. Путин неоднократно отмечал важность усиления потенциала национальной банковской системы, институтов развития и фондового рынка, необходимость реализации стратегических инфраструктурных проектов в финансовом секторе экономики: «Перипетии на мировых финансовых рынках научили нас: нашу модернизацию мы должны финансировать, прежде всего, сами. Нужно усилить потенциал национальной банковской системы… Принять решения по увеличению возможностей для инвестирования национальных накоплений. Мы будем развивать национальную банковскую систему, чтобы доступность кредита для реального сектора росла, а ставки – снижались» [2].

Премьер-министр России Д. А. Медведев в своей деятельности уделяет значительное внимание вопросам развития банковской системы и финансового сектора страны в контексте проходящей модернизации промышленности и бизнеса, внедрения инновационных технологий. 28 ноября 2013 года Д. А. Медведев провел специальное совещание, главной темой которого стали перспективы развития банковской системы России. Среди основных задач в данной сфере было определено повышение открытости работы кредитных учреждений; кроме того, с 1 января 2014 года были введены новые требования к определению капитала банков и к минимальным нормативам его достаточности. По мнению главы правительства, эти меры должны придать дополнительную устойчивость финансовой системе страны. Кроме того, Д. А. Медведев напомнил о документе, который был разработан кабинетом министров, чтобы сделать более эффективными механизмы страхования вкладов: «Упомяну проект закона, который направлен на совершенствование системы страхования вкладов, предусматривает дифференциацию взносов банков в эту систему. Предлагается перейти к более дифференцированной по степени риска модели, соответственно, это должно тоже добавить устойчивости и не допускать действий, которые ставят под угрозу стабильность системы, имея в виду, что за свои действия, соответственно, риски придется отвечать рублем» [3].

Партия «Единая Россия» в своих программных документах подчеркивает важность для успешной реализации проекта модернизации российской экономики и общества развития банковского сектора, который должен обеспечить финансовой поддержкой бизнес (как крупный, так и средний и малый), внедрение в производство технологических инноваций, НИОКР, формирование венчурного капитала. При этом межбанковское сотрудничество, формирование современной финансовой инфраструктуры, конструктивная деятельность банковских общественных корпоративных организаций становится значимым фактором развития отечественной банковской системы, способствует улучшению инвестиционного климата.

В настоящее время банковская система России находится на этапе трансформации, стратегической целью которой является создание модернизированной финансовой сферы современного типа, соответствующей мировым качественным стандартам [4. С. 5].

В контексте формирования новой банковской деловой культуры периода модернизационного социально-экономического транзита в Российской Федерации стали возникать профессиональные корпоративные организации российского банковского бизнес-сообщества, среди которых одно из ведущих мест заняла «Ассоциация российских банков» (АРБ), деятельность которой направлена на всемерное совершенствование отечественной финансовой сферы, создание банковского мира как важнейшей составной части институциональной системы бизнеса и экономики.

Формирование банковских структур нового типа, ориентированных на финансовую деятельность в условиях рыночной либеральной экономики, происходит уже в поздний период существования советской системы, когда идеи «перестройки» в бизнес-сфере и общественном устройстве начинают доминировать, изменяя саму структуру экономического уклада. В августе 1989 года в СССР был образован «Московский банковский союз», который стал одной из первых корпоративных общественных организаций российского банковского бизнеса. В 1990 году отечественным финансовым сообществом был создан «Российский банковский союз», штаб-квартира которого находилась в Перми. 27-28 марта 1991 года в Москве прошел Съезд коммерческих и кооперативных банков РСФСР, организованный по инициативе Московского банковского союза и Ленинградской ассоциации банков, на котором было принято решение о преобразовании Российского банковского союза в новую структуру – «Ассоциацию российских банков» (АРБ). На момент своего создания АРБ объединила 65 коммерческих и кооперативных банков, в ее состав также вошли ведущие аудиторские фирмы – Межбанковский финансовый дом, Московская аудиторская палата, Международный центр налогообложения, а также российские отделения иностранных фирм – «Артур Андерсен», «Делойт и Туш» и др.

Особое значение для формирования нового российского делового мира имело то обстоятельство, что АРБ выступила в качестве его важного системообразующего фактора, став ведущей институциональной основой отечественного банковского сообщества. «Ассоциация российских банков» объединила в своем составе более 75% банковских учреждений, которые включали более 90% соединенного капитала действующих финансовых организаций, а также примерно 90% всех активов отечественной банковской системы.

В настоящее время в состав АРБ входят 713 членов, в том числе 507 кредитных организаций. Всего, с учетом ассоциированных членов, АРБ включает 952 участника, из них 615 – финансово-кредитные организации. Ассоциация российских банков в своей программе и деятельности выражает интересы отечественных банков самого широкого спектра: в состав АРБ входят как 30 ведущих российских банков, обладающих большим удельным весом капиталов, так и многие средние и малые банки, обладающие существенно меньшими активами. Так, примерно 15% банков, входящих в состав АРБ, обладают уставным капиталом в пределах 30 млн. рублей, в то время как 51% банков имеют уставной капитал в параметрах от 30 до 300 млн. рублей.

19 декабря 2013 года в состав «Ассоциации российских банков» вошли новые участники: ООО «Джаст банк» (г. Москва), ОАО «Тихоокеанский Внешторгбанк» (г. Южно-Сахалинск), ООО «Коннект+» (г. Владимир), ООО «Зеб/Рольфес.Шыренбек.Ассошиейтс» (Украина, г. Киев), Пред-

ставительство банка «Пополаре ди виценца – Сочьета кооператива пер ацьоне» (Италия, г. Москва), Филиал компании «Экспириан СНГ Лимитед» (г. Москва), ООО «Сапиент Найтро» (г. Москва). Таким образом, с момента своего создания «Ассоциация российских банков» аккумулировала значительные финансовые средства, общий капитал которых составил 470 млрд. рублей.

В состав «Ассоциации российских банков» входят также и банки с иностранным участием в уставном капитале, либо полностью находящиеся под иностранным контролем, что расширяет спектр типов кредитных организаций, действующих в российском финансовом мире. Так, среди банков, состоящих в структуре АРБ, 36 имеют 100%-й иностранный капитал, а 10 банков – более 50% иностранного капитала. В Ассоциацию российских банков вошли и многие иностранные банки, ведущими из которых стали АБН АМРО банк, Сосьете Женераль – Восток, Банк Австрии, Чейз Манхэттен бэнк Интернешнл, Банк Китая и др. В 1995 году размер членских взносов участников АРБ составлял от 4 до 16 млн. рублей (в зависимости от размеров оплаченного уставного фонда).

В Ассоциации российских банков состоят все участники «Большой аудиторской четверки», а также 13 представительств ведущих зарубежных банков. На эффективность деятельности российской банковской системы значительное влияние оказывает фактор учета специфических социально-экономических условий, в которых происходит развитие отечественного банковского сектора [5. С. 87].

Благодаря последовательной деятельности АРБ интенсифицировался процесс институционализации отечественного финансового сектора: так, Ассоциация российских банков выступила в качестве учредителя или соучредителя «Московской межбанковской валютной биржи» (ММВБ), «Национальной ассоциации участников ипотечного рынка», «Московского клирингового центра», «Национального бюро кредитных историй» и еще целого ряда банковских и финансовых структур.

АРБ входит в состав соучредителей Московской межбанковской валютной биржи, Фонда «Межбанковский центр проблем управления», Московского клирингового центра, Института банковского дела АРБ, Международной московской финансово-банковской школы, Центра информационного обеспечения банковской деятельности и предпринимательства ИНИОН РАН, Клуба руководителей банковских служб связей с общественностью и рекламы, негосударственного пенсионного фонда «Благо».

Высшим органом управления Ассоциации российских банков является Съезд, на котором рассматриваются необходимые вопросы ее организации и деятельности.

При этом к исключительной компетенции Съезда АРБ относится:

– право на внесение изменений и дополнений в Устав Ассоциации;

– утверждение новой редакции Устава;

– принятие решений о реорганизации или ликвидации Ассоциации;

– избрание Президента, членов Совета и членов Ревизионной комиссии Ассоциации, досрочное прекращение их полномочий;

– утверждение годового отчета Ассоциации;

– определение принципов формирования и использования имущества Ассоциации;

– рассмотрение заявлений членов об обжаловании решений Совета об исключении их из Ассоциации.

Руководство работой Съезда осуществляет Президент АРБ либо (по его предложению) один из Вице-президентов Ассоциации. В перерывах между заседаниями Съезда в качестве высшего органа управления Ассоциацией высту-

пает Совет, который решает текущие организационные и информационные вопросы, обеспечивает межбанковское сотрудничество и т. д. Совет АРБ формируется из кандидатов, предложенных членами Ассоциации, а также входящих в него в соответствии со своей должностью руководителей региональных банковских объединений - членов Всероссийского совета региональных банковских объединений. Перевыборы членов Совета проводятся каждые 5 лет. Совет возглавляется Президентом АРБ. В период между заседаниями Совета решение вопросов, относящихся к компетенции и связанных с деятельностью АРБ, осуществляется Президиумом Совета, который возглавляет Президент АРБ. Решение вопросов финансово-хозяйственной, информационной и любой иной деятельности АРБ, не относящихся к исключительной компетенции иных органов управления Ассоциации, осуществляет Правление, которое является постоянно действующим коллегиальным исполнительным органом Ассоциации российских банков, подотчетным Съезду и Совету.

Правление АРБ возглавляет Президент Ассоциации, а в его состав по должности входят также исполнительные Вице-президенты, Финансовый директор и др., в том числе и руководители специализированных рабочих органов АРБ. При этом руководители структурных подразделений аппарата Правления АРБ могут участвовать в заседаниях Правления с правом совещательного голоса.

Президент АРБ избирается Съездом на 5 лет и обладает единоличной исполнительной властью, представляет интересы Ассоциации в отношениях с юридическими и физическими лицами, как в Российской Федерации, так и за рубежом, заключает договоры и соглашения с отечественными и иностранными деловыми партнерами, осуществляет высшее руководство организацией, определяет ее перспективную политику, принципы взаимоотношений с органами государственной власти и другими корпоративными общественными организациями.

В структуру организации АРБ входят следующие комитеты и рабочие группы::

• Комитет по денежно-кредитной политике и банковскому надзору

• Комитет по банковскому законодательству и правоприменительной практике

• Комитет по платежным системам и организации расчетов

• Комитет по международной деятельности

• Комитет по ипотечному кредитованию

• Комитет по информационной политике и связям с общественностью

• Комитет по информационным и Интернет технологиям

• Комитет по вопросам ПОД/ФТ и комплаенс рискам

• Комитет по информационной безопасности

• Комитет по развитию срочного рынка

• Комитет по драгоценным металлам

• Координационный комитет по стандартам качества банковской деятельности

• Комитет по оценочной деятельности

• Комитет по развитию финансово-кредитного механизма малого и среднего предпринимательства

• Комитет по кадровой политике

• Комитет по стандартам Базель II и управлению рисками

• Рабочая группа по вопросам совершенствования законодательства об исполнительном производстве

• Рабочая группа по вопросам создания механизма учета залога транспортных средств

• Рабочая группа по подготовке предложений об организации взаимодействия банков-членов АРБ, осуществляющих деятельность на рынке драгоценных металлов

• Рабочая группа по совершенствованию законодательства о залоге

• Рабочая группа по совершенствованию валютного законодательства

• Рабочая группа по вопросам совершенствования законодательной и нормативно-правовой базы организации аккредитивной формы расчетов

• Экспертно-методический центр банковской безопасности при Ассоциации российских банков

Эффективной формой организации деятельности экспертного сообщества банковского мира, диалога руководителей банков и государственных управленцев, осуществляющих надзор за отечественной банковской системой, стали регулярно проводящиеся АРБ съезды, на которых происходит обсуждение проблем и перспектив развития российского банковского сектора. Так, на XVI Съезде АРБ была принята «Стратегия повышения конкурентоспособности национальной банковской системы».

3 апреля 2013 года в Москве, в Колонном зале Дома Союзов состоялся XXIV Съезд Ассоциации российских банков, участниками которого стали более 1000 делегатов и гостей. Темой съезда стала проблема «Банки и общество: роль кредитных организаций в социально-экономическом развитии России» [6]. На Съезде были рассмотрены наряду с общесоциальными многие значимые вопросы прикладной деятельности кредитных организаций, в частности, относящиеся к повышению требований по резервированию.

2 апреля 2014 года в Москве, в Колонном зале Дома Союзов состоялся XXV Съезд Ассоциации российских банков, основной темой которого стало обсуждение проекта «О перспективах банковской системы России: взгляд банковского сообщества». С докладами на Съезде выступили Президент АРБ Г. А. Тосунян и Председатель Банка России Э. С. Набиуллина, а также многие представители системы государственной власти России и банковского сообщества: руководители и представители Федерального Собрания РФ, Правительства России, министерств и ведомств, банкиры и финансовые эксперты, ученые, члены международных финансовых организаций. На Съезде АРБ было отмечено, что банковская система страны в настоящее время стала одной из главных движущих сил отечественной экономики и важнейшим фактором ее поступательного и динамичного развития. При этом перед банковской системой России встают и новые задачи: модернизационные институциональные преобразования, повышение качества банковского сервиса, выход на международный финансовый рынок [7]

Ассоциация российских банков на всем протяжении своей деятельности осуществляла конструктивное взаимодействие с органами государственной власти и бизнес-управления Российской Федерации в сфере финансово-кредитной политики и инвестиционного развития, оказывала экспертную поддержку многим государственным структурам, осуществляющим разработку и реализацию новейших инновационных финансовых программ. В настоящее время неуклонно повышается значимость банковской системы для развития и модернизации реального сектора экономики и, соответственно, возрастает при этом роль государственного управления финансовой сферой экономики и бизнеса [8].

16 декабря 2012 года в Ассоциации российских банков было проведено заседание Общественно-консультативного совета по вопросам организации и взаимодействия Правительства Москвы с отечественными банками.

Деятельность АРБ оказывает существенное влияние на разработку органами государственной власти и руководителями ведущих банковских структур внутрироссийской финансовой политики: в структуре АРБ работают 23 комитета, 1 секция и 6 рабочих групп, осуществляющие научно-исследовательскую деятельность по ведущим направлениям банковского бизнеса [9. С. 25].

20 декабря 2013 года в Совете Федера-

ции РФ состоялось заседание Межрегионального банковского совета при СФ ФС Российской Федерации, которое провела Председатель Совета Федерации В. Матвиенко, на тему: «Совершенствование законодательства в целях предотвращения криминальных рисков в банковской деятельности как условие эффективного развития экономики и социальной сферы» [10. С. 15].

Ассоциация российских банков, опираясь на осуществляемую научно-исследовательскую и экспертную работу, представляет перспективные финансово-кредитные инновационные проекты органам власти Российской Федерации: Федеральному Собранию РФ, Центральному банку, государственным экспертным комиссиям и др. [11. С. 227-228]. В частности научные разработки в плане совершенствования национальной платежной системы России, подготовленные финансовыми специалистами АРБ, были использованы Банком России при модернизации отечественной платежной системы в контексте внедрения технологических инноваций и повышения уровня ее безопасности [12].

Значимое направление деятельности Ассоциации российских банков – правовая защита и представление бизнес-интересов финансовых организаций в органах государственной власти Российской Федерации, в государственных структурах, осуществляющих управление финансовым сектором страны – в Центральном банке России, в парламентских комиссиях, в органах государственного надзора за банковским сектором, в структурах перспективного государственного планирования развития экономики и бизнеса, а также в судебных правоохранительных и налоговых структурах, деятельность которых связана с вопросами разработки и реализации банковской финансово-кредитной политики. Организующая, научно-исследовательская, экспертная и информационная деятельность АРБ интенсифицировала диалог государственной власти и банковского сообщества, создавая тем самым благоприятные предпосылки для улучшения инвестиционного климата, внедрения новейших финансовых технологий и расширения государственно-частного партнерства в банковской сфере.

23 декабря 2013 года Исполнительный вице-президент АРБ В. Киевский принимал участие во встрече руководителей ряда отечественных банков – лидеров рынка потребительского кредитования, с Председателем Банка России Эльвирой Набиуллиной. На встрече обсуждались перспективы развития технологий потребительского кредита в Российской Федерации. В совещании приняли участие 11 руководителей и их заместители из семи банков: ОАО «ОТП Банк», ООО «ХКФ Банк», ТКС Банк (ЗАО), Связной Банк (ЗАО), ООО ИКБ «Совкомбанк», ООО КБ «Ренессанс Кредит», ЗАО «Банк Русский Стандарт». Эльвира Набиуллина в ходе совещания отметила, что российские банки уже в течение года работают в условиях, когда Центральный Банк РФ с помощью резервирования и других механизмов регулирует потребительский рынок в сторону его «охлаждения» [13]. Принятый Федеральный Закон «О потребительском кредите», который заработает с 1 июля 2014 года, также внесет определенные корректировки в деятельность банков, специализирующихся на потребительском кредитовании. В совещании участвовали первые заместители и заместители Председателя Банка России А. Ю. Симановский, К. В. Юдаева и М. И. Сухов, а также директор Департамента банковского надзора Р. В. Амирьянц и заместитель директора Департамента банковского регулирования А. А. Лобанов [13].

Руководство АРБ осуществляет конструктивное сотрудничество с Центральным банком России, регулярно принимая участие во встречах с его Председателем Эльвирой Набиуллиной. 7 ноября 2013 года по инициативе Ассоциации россий-

ских банков прошла встреча руководителей банков с руководством Банка России, участники которой обсуждали вопросы регулирования деятельности кредитных организаций Банком России, в частности, вопросы принятия закона о потребительском кредите, о применении Положения Банка России №254-П «О порядке формирования кредитными организациями резерва на возможные потери по ссудам, ссудной и приравненной к ней задолженности», о переходе на Базель III и о возможном дифференцированном подходе по взносам в систему страхования вкладов. По данным темам выступали Председатель комитета Госдумы по финансовому рынку Наталья Бурыкина и Первый заместитель Председателя Банка России Алексей Симановский. В ходе встречи выступили перед руководителями и специалистами кредитных организаций и участвовали в дискуссии: заместитель Председателя Банка России – Директор юридического Департамента Сергей Голубев, Директор Департамента банковского регулирования Банка России Василий Поздышев, Директор Департамента денежно-кредитной политики Банка России Игорь Дмитриев, Директор Департамента национальной платежной системы Банка России Тимур Батырев, заместитель Директора Департамента бухгалтерского учета и отчетности Банка России Владимир Волков, заместитель Директора Департамента банковского надзора Банка России Ольга Подстреха, Директор Департамента финансового мониторинга и валютного контроля Банка России Илья Ясинский, заместитель Руководителя Главной инспекции КО Банка России Елена Сенченко, заведующий Сектором формирования ломбардного списка сводно-экономического Департамента Банка России Кирилл Толчин.

В качестве модераторов сессий выступили Президент Ассоциации российских банков Гарегин Тосунян, исполнительные вице-президенты АРБ Юрий Кормош и Владимир Киевский. В своем выступлении Гарегин Тосунян подчеркнул, что такие ежегодные встречи являются важной частью стратегического сотрудничества Ассоциации российских банков и Банка России, имеют исключительный конструктивный характер; их значимость, для сообщества банкиров и руководства Центрального Банка очевидна.

Ассоциация российских банков выразила признательность Председателю Центрального банка России Эльвире Набиуллиной за проведение конструктивной встречи руководства Центрального Банка с банковским сообществом, а также подчеркнула позитивную роль участия в ежегодном мероприятии АРБ Председателя комитета Госдумы по финансовому рынку Натальи Бурыкиной и представителей Банка России.

Президент Ассоциации российских банков Г. А. Тосунян в своем выступлении на встрече руководителей банков с руководством Банка России, состоявшейся 7 ноября 2013 года отметил, что российское банковское сообщество должно выстраивать стратегию своей деятельности в соответствии с государственной программой развития банковского сектора: «Мы как банковское сообщество можем и должны стать соучастниками процесса выработки этих новых подходов. Ассоциация работает и над своей стратегией, она тоже должна совершенствоваться с учетом новых требований, которые предъявляются к кредитным организациям. И я думаю, что наша стратегия будет корреспондироваться и со стратегией Центрального банка, с его новыми установками и, соответственно, с интересами всех участников рынка» [14. С. 2].

Благодаря проведенной АРБ масштабной работе по подготовке комплекса научно-исследовательских и экспертных материалов по проблеме развития и совершенствования в современной России финансового сектора, были разработаны основы долгосрочной Стратегии развития

российской банковской системы. 5 апреля 2006 года на XVII Съезде Ассоциации российских банков была принята перспективная Программа «Национальная банковская система России 2010-2020».

Программа развития «Национальная банковская система России 2010-2020» определяет количественные и качественные параметры роста отечественной системы кредитных организаций, как на среднесрочную, так и на долгосрочную перспективу и формулирует комплекс мер, необходимых для достижения поставленной цели. В то же время Программа выражает интересы не только банковского сообщества, она стратегически ориентирована на решение как экономических проблем страны в целом, так и на решение социальных вопросов каждого гражданина России: бизнесмена, пенсионера, сельскохозяйственного предпринимателя, ученого, студента и т. д. Таким образом, реализация поставленных в Программе целей находится в контексте реализации общей задачи макроэкономического развития России.

Значимой инновацией в сфере банковского бизнеса стала реализация при поддержке АРБ проекта EvaBeta Russia&cis, благодаря которому создаются новые возможности для инвесторов и менеджеров при оценке качества активов, которыми они владеют или управляют. EvaBeta как независимая компания, обладающая передовыми технологиями оценки и управления рисками, предлагает российским коммерческим структурам специализированные инновационные технологии и методы измерения и оценки как финансовых, так и не финансовых бизнес-рисков, что способствует совершенствованию российского финансового рынка, повышению его качественных и количественных характеристик.

В марте 2005 года по инициативе Ассоциации российских банков на основании Федерального Закона «О кредитных историях» было учреждено Открытое акционерное общество «Национальное бюро кредитных историй» (ОАО «НБКИ»), которое в настоящее время является крупнейшим на финансовом рынке России. Приказом Федеральной службы по финансовым рынкам №06-341/пз-и от 21.02.2006 г. ОАО «НБКИ» было включено в государственный реестр бюро кредитных историй; уставный капитал ОАО «НБКИ» составляет 126 млн. рублей. Созданная в результате сотрудничества с более чем 6000 организациями из всех регионов России база кредитных историй физических и юридических лиц «НБКИ» значительно превышает аналогичные показатели всех остальных кредитных бюро вместе взятых. Так, с НБКИ работают все 10 ведущих банков страны, а также и все остальные кредитные организации, обладающие высокими банковскими рейтингами.

Деловому стилю ОАО «НБКИ» присущ высокий уровень менеджмента, стремление развивать конструктивные партнерские взаимоотношения, осуществлять совместный поиск решения вопросов технологического развития бизнес-процессов. Партнерами НБКИ являются Trans Union (США), CRIF (Италия) и Fair Isaac (США), которые являются мировыми лидерами в сфере разработки информационных решений, предоставляющих клиентам наиболее передовые и согласованные предложения. Благодаря долгосрочному сотрудничеству с данными организациями НБКИ опережает другие российские кредитные бюро по качеству предоставляемых услуг, которые соответствуют самым высоким мировым стандартам.

В контексте проектов АРБ, направленных на развитие и структурирование банковского мира России, на формирование позитивной деловой среды финансового сообщества, в 2008 году был создан «Национальный банковский клуб», в рамках которого проводятся встречи по интересам, устанавливаются новые деловые контакты, осуществляются презентации бизнес-проектов и т. д. В то же время в про-

грамму деятельности НБК входит проведение культурно-развлекательных мероприятий: творческие вечера, галла-концерты, спортивные турниры, корпоративный и семейный VIP-туризм, услуги службы персональных помощников и др.

АРБ выступила в качестве одного из инициаторов создания в 1991 году ООО СБ «АМУЛЕТ», которое стало одной из ведущих фирм, оказывающих профессиональные услуги безопасности российскому банковскому сообществу.

В рамках инновационных проектов АРБ был также создан Национальный платежный совет, целью которого стало объединение участников отечественного рынка платежных услуг и повышение эффективности расчётов путем внедрения новейших мировых практик и утверждения передовых финансовых технологий.

Перспективным проектом АРБ стал Институт банковского дела, созданный по ее инициативе в 1996 году. К настоящему времени Институт банковского дела стал лидером в сфере оказания банковских образовательных услуг, его деятельность получила международное признание – ИБД был принят в качестве действительного члена в «Ассоциацию европейского банковского образования» (EBTN) [15].

Ассоциация российских банков (АРБ) выступает за расширение межбанковского сотрудничества на мировом уровне, считает целесообразным создание в Российской Федерации банковских структур с высокими качественными характеристиками, в частности – Международного финансового центра в Москве [16. С. 18-24].

22 октября 2013 года состоялась встреча Президента АРБ Г. А. Тосуняна вместе с деловыми партнерами из Италии во главе с руководителем налоговой службы Италии (Служба по внутренним доходам Итальянской Республики) Аттилио Бефера с Председателем Банка России Эльвирой Набиуллиной, на которой глава АРБ представил на рассмотрение руководства Центрального банка РФ новый совместный российско-итальянский проект, разработанный совместно со специалистами АРБ и компании SOSE – внедрение Автоматизированной системы оценки финансового состояния малого и среднего бизнеса в банковскую систему России, которая дает возможность повысить доверие банков к МСП и облегчает им выстраивание кредитной фабрики для субъектов малого и среднего бизнеса и, как следствие, будет способствовать снижению процентных ставок по кредитам [17]. Руководство Центрального Банка выразило готовность рассмотреть результаты проведения пилотирования адаптированной для российского финансового рынка версии программы по внедрению данной системы в российские банки, отметив, что в настоящее время очень актуальны вопросы контролирования рисков, связанных с рефинансированием портфелей банков, сформированных по кредитам малых и средних компаний [17].

В переговорах приняли участие: первый зампред Центрального Банка Алексей Симановский, зампред ЦБ Надежда Иванова, заместитель директора Службы по внутренним доходам Италии Марко Ди Капуа, Президент SOSE Джанпиетро Брунелло, Президент EvaBeta Эдоардо Нардуцци, Председатель Совета директоров Банка Интеза Антонио Фаллико, Председатель Совета директоров EvaBeta Александр Горин, Председатель Совета директоров Юниаструм Банка Георгий Писков, начальник Аналитического департамента АРБ Сергей Григорян [17].

Ассоциацией российских банков и телекомпанией АРБ-ТВ «Банковское телевидение» создан телеканал финансовой грамотности, основной задачей которого является повышение уровня финансовой грамотности и информированности населения о видах финансового сервиса, возможностях получения кредитов, технологиях банковского обслуживания. Проект «ФинграмTV» способствует повышению предпринимательской и экономической

активности россиян, интенсифицирует обмен деловой информацией между регионами, содействует утверждению принципов социальной ответственности отечественных кредитно-финансовых учреждений.

Эффективным проектом АРБ стала разработка национальной дисконтной системы PriceFree, вводящей вместо множества клубных дисконтных карт лишь одну банковскую карту Visa или MasterCard от PriceFree, которая дает право на получение скидок и иных льгот на сервисное обслуживание в отелях, ресторанах, салонах красоты, автосалонах, развлекательных центрах, клубах и т.п. Проект имеет широкий географический охват: Москва, Санкт-Петербург, Пермь, Ростов-на-Дону, Самара, Новосибирск и другие российские города.

Ассоциация российских банков активно развивает межбанковское бизнес-сотрудничество, посредством института агентских отношений способствуя заключению соглашений между крупными и средними столичными и региональными банками, имеющими финансово устойчивые региональные кредитные организации, в плане продвижения в регионы новейших банковских продуктов и программ на комиссионной основе. АРБ оказывает поддержку развитию нового направления – поиску кредитными организациями бизнес-партнеров, а также развитию межбанковского сотрудничества в рамках программы МП «Межбанковская расчетная система» (МРС). Реализация данной программы дает возможность ведущим московским банкам рассредоточить финансовые потоки на территории России и обеспечить регионы банковскими услугами широкого спектра. В результате внедрения данного проекта АРБ и деятельности института агентских отношений региональные банки получили возможность осваивать новые технологии, сохранять финансовую самодостаточность и последовательно увеличивать свою ресурсную базу и капитализацию.

Ассоциация российских банков принимает участие в реализации Стипендиальной программы имени А. А. Козлова, учрежденной совместно с Центральным Банком Российской Федерации и МДМ-банком. Стипендия была задумана в качестве поощрения талантливых студентов экономических факультетов отечественных вузов, показавших отличные знания в области финансов и банковского дела. Проект АРБ «Благотворительность» предполагает оказание поддержки со стороны банковского сообщества людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию и нуждающимся в помощи.

Ассоциация российских банков в 2013 году совместно с Всероссийской организацией качества приступила к реализации программы «Лучшие банки России» в соответствии с общим проектом Президента АРБ Г. А. Тосуняна и Президента ВОК Н. П. Воронина.

Руководство Ассоциации российских банков большое внимание в своей деятельности уделяет такому направлению работы как развитие межбанковского бизнес-сотрудничества, целью которого является представление и координирование деловых интересов во взаимоотношениях между банками-партнерам, а также и в отношениях между структурами банковского бизнеса и организациями небанковского сектора, осуществляющими сервисную поддержку кредитных организаций: Агентством содействия кредитной деятельности, Национальным бюро кредитных историй, Третейским судом, Службой безопасности «Амулет», юридической консультацией ВЕК и др. 7 октября 2002 года на Первом Всероссийском совещании банковских объединений было подписано «Генеральное соглашение о консолидации усилий банковских объединений по развитию и укреплению банковской системы Российской Федерации», к которому в настоящее время присоединился 71 участник.

В рамках инициируемого АРБ направления «межбанковское бизнес-сотрудничество» развиваются агентские отношения между столичными банками и региональными финансовыми организациями, осуществляющими продвижение в регионах России совместных финансовых инновационных проектов. В контексте деятельности АРБ проводятся регулярные встречи руководства Ассоциации и профильных комитетов с представителями региональных кредитных организаций: так 12 сентября 2003 г. в Барнауле состоялось совместное заседание Бюро банковских объединений РФ и Комитета АРБ по региональной политике и взаимодействию с региональными банковскими объединениями; 21 июня 2004 г. в Ханты-Мансийске прошло совместное заседание Всероссийского совета региональных банковских объединений (Всероссийский банковский совет) и Совета Ассоциации кредитных организаций Тюменской области; 22 июня 2006 г. во Владимире прошло совместное заседание Всероссийского банковского совета и Комитета АРБ по региональной политике. 27-28 июня 2012 г. в Калуге состоялось совместное заседание Всероссийского совета региональных банковских объединений, Комитета АРБ по развитию финансово-кредитного механизма малого и среднего предпринимательства и Комитета АРБ по региональной политике. 18 декабря 2012 г. в Москве состоялось совместное заседание Всероссийского банковского совета и Комитета АРБ по развитию финансово-кредитного механизма малого и среднего предпринимательства.

Актуальные проблемы развития современной банковской системы России рассматриваются на заседаниях «Всероссийского банковского совета».

Корпоративные мероприятия, а также научные диспуты, презентации перспективных финансовых проектов развития проводит Клуб руководителей банковских служб связей с общественностью и рекламы. Так, 16 октября 2012 года в офисе Ассоциации региональных банков России состоялась встреча представителей агентства Bankir.Ru и участников Клуба руководителей банковских служб по связям с общественностью и рекламе.

Вице-президент Ассоциации региональных банков России и главный редактор агентства Bankir.Ru Ян Арт сообщил о планах развития Bankir.Ru и сервисах агентства – первом в России финансовом фотобанке, проекте Bankir-TV, едином центре онлайн-заявок на кредиты Bankir.Ru - Ipocredit.ru - 123Credit.ru. Кроме того Ян Арт подтвердил также готовность Bankir.Ru на некоммерческой основе оказывать информационную и рекламную поддержку благотворительной деятельности банков.

Президент Ассоциации региональных банков России, депутат Госдумы Анатолий Аксаков призвал банки более активно участвовать в PR-продвижении общих интересов банковского сообщества – лоббировании законопроектов, способствующих эффективному развитию банковской сферы, повышении финансовой грамотности, развитии взаимопонимания с обществом и бизнесом [18].

Александр Загрядский, руководитель Клуба руководителей банковских служб связей с общественностью и рекламы и Центра общественных связей Агентства по страхованию вкладов, подчеркнул, что банковской отрасли необходимы более эффективные коммуникации со СМИ, в частности, в сфере банковского пиара.

В рамках встречи состоялась презентация маркетингового исследования «Ключевые показатели эффективности специалиста по связям с общественностью на финансовом рынке: специфика отрасли и актуальные тенденции», осуществленного коммуникационным бюро «Вяземский Запольский» при поддержке агентства Bankir.Ru. [18].

«Ассоциация российских банков» (АРБ) активно развивает международные

связи. Так в 1997 году АРБ вступила в Банковскую федерацию Европейского Союза в качестве ассоциированного члена, что существенно расширило возможности российских банков в вопросе интеграции в мировое финансовое пространство, способствовало установлению коммуникативных связей с зарубежными банками. (Банковская федерация Европейского Союза объединяет более 3000 европейских банков).

С 2010 года АРБ вошла на правах ассоциированного члена в Международную банковскую федерацию, в которую входят ведущие банковские объединения Европейского Союза, США, Канады, Австралии, Индии, Китая, Южной Кореи, Японии и ЮАР.

Таким образом, деятельность АРБ сыграла значительную креативную роль в формировании положительного образа российского финансового делового мира, как в корпоративном общественном мнении международного банковского сообщества, так и у россиян – потенциальных клиентов формирующейся инновационной национальной банковской системы. Последовательная деятельность Ассоциации российских банков способствовала интеграции российского банковского бизнеса в мировое экономическое и правовое пространство, формированию в России благоприятного инвестиционного климата, внедрению международных качественных стандартов банковской деятельности. На протяжении всей своей деятельности Ассоциация российских банков осуществляет конструктивную, многоаспектную работу по развитию кредитной политики и улучшению финансового положения в стране; благодаря многим инициативам АРБ в отечественный банковский бизнес внедряются новейшие технологии и методы финансовой деятельности.

АРБ играла значительную организационную и экспертно-консультационную роль в деле преодоления финансовых кризисов 1998, 2004 и 2008-2009 годов. В настоящее время АРБ совместно с институтами исполнительной и законодательной власти Российской Федерации осуществляет креативную политику развития и совершенствования банковского бизнеса [19. С. 2].

В рамках деятельности специализированного Комитета АРБ были разработаны документы по стандартам Базель III и управлению рисками, в частности, по валидации, методике моделирования достаточности (стресс-тестированию), общим вопросам организации внутренней оценки достаточности капитала (ВПОДК) [20]

Расширение поля взаимодействия российского банковского сообщества с иностранными финансовыми партнёрами и деловыми кругами, происходящее благодаря последовательной деятельности АРБ, открывает как новые перспективы интеграции российского банковского капитала в мировое финансовое пространство, так и способствует притоку зарубежных инвестиций в отечественную экономику.

Ассоциация российских банков как корпоративная организация отечественного финансового бизнеса выступила в качестве значимого системообразующего фактора формирования новой банковской бизнес-культуры, включающей в себя как инновационные технологические методы кредитно-финансовой деятельности, так и новую деловую культуру, основанную на мировых стандартах этики ведения бизнеса [21. С. 4].

По инициативе АРБ и лично ее Президента Г. А. Тосуняна был разработан и принят «Кодекс этических принципов банковского дела», который стал актом саморегулирования деятельности банковского сообщества России на основе принципов деловой этики, став в то же время частью единой системы правового и морально-этического обеспечения работы кредитных отечественных организаций. В Кодексе, в частности, сказано: «Кредит-

ные организации Российской Федерации признают, что развитие отечественной банковской системы, повышение ее престижа в обществе и роли в решении экономических проблем, эффективности и культуры банковского дела зависят от деятельности каждой кредитной организации, что делает необходимым всемерное использование для достижения поставленных целей этических норм и принципов как одного из важнейших, наряду с нормами права, средств саморегулирования деятельности российского банковского сообщества» [22. С. 1].

В рамках формирования в современной России нового бизнес-сознания, руководство банковского сообщества определяет следующие принципы деловой этики:

«Свою профессиональную деятельность кредитные организации осуществляют на основе:

– понимания своего гражданского и профессионального долга перед гражданами и юридическими лицами, обществом и государством;

– признания равенства участников гражданского оборота, вовлеченных в сферу банковского дела, уважения их прав и законных интересов;

– укрепления взаимодействия в банковском сообществе, всемерного повышения роли ассоциаций и других объединений кредитных организаций в защите прав и законных интересов банковского сообщества и его отдельных членов;

– максимальной прозрачности своей профессиональной деятельности при абсолютной надежности в сохранении конфиденциальной информации и сведений, составляющих банковскую тайну;

– совершенствования корпоративного управления и взаимоконтроля за добросовестностью участников рынка банковских услуг;

– безусловного соблюдения взятых на себя обязательств и гарантирования высокого качества предоставляемых услуг;

– обеспечения разумной рискованности проводимых операций;

– полноты ответственности за качество и результаты своей работы;

– честной конкуренции, активного противодействия недобросовестным участникам банковской деятельности, предания гласности фактов нарушений положений Кодекса в порядке, определяемом решением Комиссии по контролю за соблюдением положений Кодекса;

– активного участия в противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, финансированию терроризма и другим противоправным деяниям в сфере банковского дела;

– отказа от добровольного сотрудничества с юридическими и физическими лицами с сомнительной деловой репутацией;

– установления и развития международных профессиональных связей на основе взаимоуважения, взаимопомощи и взаимовыгодного сотрудничества» [22. С. 7].

Таким образом, деятельность АРБ на протяжении всего периода 1990-2014 гг. была направлена на формирование в России новой деловой культуры в сфере банковского бизнеса, которая включает в себя утверждение принципов взаимного доверия между участниками отечественного финансового рынка, расширение делового сотрудничества в среде руководителей кредитных организаций и специалистов банковского сектора, повышение престижа банковских учреждений, развитие информационного обмена в рамках финансового мира и др. Ассоциация российских банков, начиная с 2005 года, концентрирует свое внимание на внедрении в отечественный банковский бизнес и реальный сектор экономики высокотехнологичных наукоемких производств, а также венчурного капитала. Значительное внимание в своей деятельности АРБ уделяет организации информационного обеспечения банковского бизнеса. Так, Ассоциация издает печатный орган – «Вестник Ассоциации российских банков» (публикуется 2 раза в месяц) – который рассылает

своим участникам. В «Вестнике АРБ» публикуются материалы, освещающие деятельность Ассоциации российских банков: документы съездов, протоколы заседаний Совета и Президиума АРБ, информация об участии представителей банковского сообщества в парламентских слушаниях и в заседаниях комитетов Государственной Думы, Федерального Собрания РФ, встречах и переговорах с руководителями законодательной и исполнительной власти России, зарубежными гостями и деловыми партнерами, тексты подписанных соглашений и договоров и др. «Вестник АРБ» публикует отдельные выпуски в виде приложений, которые рассылаются членам Ассоциации, а также тематические сборники различного профиля, специализированные журналы и газеты, материалы рекламного характера и др.

АРБ выпускает научные издания, брошюры, справочники и учебные пособия, содержащие ценную методическую информацию для банкиров, аудиторов и иных специалистов в финансовой сфере. Ассоциация российских банков предоставляет своим участникам возможность использовать издательскую деятельность для формирования своего делового имиджа, предлагает различные варианты участия в подобных издательских проектах.

Информационную поддержку участникам Ассоциации и всем специалистам в сфере банковского бизнеса оказывает издающийся АРБ специализированный журнал «Банки и технологии».

В 2004 году по инициативе АРБ был учрежден «Национальный банковский журнал» (NBJ), ставший к настоящему дню главным изданием российской финансово-кредитной отрасли. Создание «Национального банковского журнала» было определено внутренними потребностями дальнейшего развития отечественной финансово-кредитной системы, необходимостью совершенствования банковского законодательства, внедрения качественно новых принципов надзора за кредитными организациями со стороны Центрального банка, задачами перехода на МСФО и др.

Ассоциация российских банков публикует Годовые отчеты о своей деятельности, содержащие материалы Съездов АРБ, общие информационные данные: динамику ВВП, макроэкономические индикаторы, итоги развития финансовой сферы и др. В Годовых отчетах АРБ также анализируются результаты зарубежной и региональной деятельности Ассоциации, вопросы внедрения новейших технологий в банковскую деятельность, результаты работы экспертов АРБ в правовой сфере.

Корпоративная общественная организация российского финансового сообщества «Ассоциация российских банков» способствует расширению сферы влияния банковской системы в социальном пространстве – АРБ стала существенным фактором формирования гражданского общества, содействуя осуществлению ряда программ социального развития и др.

Одним из важнейших направлений экспертной деятельности Ассоциации российских банков является научно-исследовательская и законопроектная работа по подготовке проектов законодательных и нормативных актов, внесению дополнений и изменений в действующее законодательство и др. АРБ предпринимает экспертные и организационные усилия по утверждению данных проектов документов в Правительстве РФ, Государственной Думе РФ, Банке России и других структурах государственной исполнительной и законодательной власти, в органах управления и контроля за банковской деятельностью.

Ассоциация российских банков проводит большую работу по развитию и совершенствованию налогового законодательства. В рамках АРБ специалистами в области международного финансового права оказывается юридическая помощь отечественным банковским структурам и кредитным организациям с привлечени-

ем как отечественного, так и зарубежного опыта в данной сфере, что способствует повышению общей правовой культуры банковского сообщества.

В рамках Ассоциации российских банков осуществляется значительная научно-исследовательская работа в сфере формирования в России финансового рынка, институционализации банковской системы, разработки правовых основ инвестирования и т. д. Важное направление деятельности АРБ – проведение экспертной оценки перспективных инновационных экономических проектов, социальных моделей и инвестиционных программ, оказание своим участникам консультационных услуг, организация экспертной поддержки, осуществление научно-исследовательской работы в сфере банковского бизнеса.

Информационно-аналитическая помощь, оказываемая специалистами АРБ отечественным банковским структурам, способствует повышению прозрачности банковской системы России, общему улучшению банковского менеджмента.

В 2010 году по инициативе АРБ был создан первый в Российской Федерации институт финансового омбудсмена [11. С. 12]. Благодаря активному содействию АРБ в России были созданы Национальная валютная ассоциация и Национальная ассоциация по платежным карточкам.

АРБ регулярно организует и проводит конференции, семинары, симпозиумы и выставки, посвящённые актуальным проблемам денежно-кредитной политики и банковской деятельности, на которых происходит обмен опытом между руководителями финансовых структур, специалистами-экспертами в сфере банковского бизнеса, учеными-экономистами, технологами в области информационных программ и др. Так, 19 августа 2009 года в Смоленске состоялось совместное заседание Всероссийского банковского совета, Комитета АРБ по региональной политике и банковского сообщества Смоленской области, на котором стороны обменялись мнениями по теме перспектив развития финансово-экономической ситуации, как в Центральном районе Российской Федерации, так и в регионах; на встрече также обсуждалось положение дел в финансово-банковском сегменте экономики, перспективы диверсификации банковского бизнеса, развитие инновационных финансовых технологий [23. С. 235-236].

18 июня 2012 года под председательством президента Европейского трастового банка А. Крысина состоялось заседание Комитета АРБ по ипотечному кредитованию, на котором рассматривались актуальные вопросы развития рынка ипотеки в современных социально-экономических условиях.

В обсуждении вопросов приняли участие представители Минэкономразвития Российской Федерации, Сбербанка России, ВТБ 24, ВТБ Капитала, Росбанка, Банка жилищного финансирования, ГПБ-Ипотека, банка Восточный экспресс, ФОРА-банка, «УРАЛСИБа», банка «Возрождение», банка Дельтакредит, Россельхозбанка, Инвестторгбанка, Автоградбанка, Ассоциации ипотечных компаний, Самарского областного Фонда жилья и ипотеки и др. На заседании присутствовали также представители АИЖК: председатель Наблюдательного совета Илья Ломакин-Румянцев, заместитель генерального директора Андрей Семенюк, исполнительный директор по финансам Наталья Кольцова, директор департамента информационной политики Виктор Кочетков, директор юридического департамента Анна Волкова, и руководитель аппарата Наблюдательного совета Ирина Егорова.

19 декабря 2013 года в культурно-развлекательном центре «Арбат» состоялась IX Церемония награждения Национальной банковской премией «Золотой Лев», организованная Ассоциацией российских банков.

Большое значение для совершенствования современного банковского менеджмента имеет квалифицированная мето-

дическая помощь, оказываемая специалистами АРБ отечественным финансовым организациям.

АРБ осуществляет организационную и научно-экспертную поддержку банковским структурам (как банкам, находящимся под контролем государства, так и частным коммерческим организациям) в процессе консолидации финансовых ресурсов, разработке инвестиционной стратегии и в реализации инновационных программ развития.

Таким образом, можно сделать вывод, что с момента своего создания и по настоящее время Ассоциация российских банков принимает активное квалифицированное участие в организации российского банковского бизнеса, эффективно содействует повышению его качественных стандартов.

Благодаря конструктивной деятельности АРБ происходит расширение делового сотрудничества российских финансово-кредитных организаций с иностранными банками и международными финансовыми корпоративными организациями – ассоциациями, союзами и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что последовательная креативная деятельность Ассоциации российских банков способствует созданию высокоэффективной, инновационной национальной банковской системы, что является существенным организационным и интеллектуальным вкладом в подъем экономики России до уровня ведущих индустриальных стран мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Послание Президента России В. В. Путина Федеральному собранию Российской Федерации. 12 декабря 2013 г. М., Кремль, 2013. – С. 4.

2. Президент России В. В. Путин намерен усилить потенциал национальной банковской системы, институтов развития, фондового рынка. 11 апреля 2012 г. – // http://itar-tass.com/arhiv/542866

3. Развитие банковской системы в России стало главной темой Совещания, которое провел Премьер-министр РФ Дмитрий Медведев. 28 ноября 2013 г. // Экономика. Финансы. – // http://www.1tv.ru/news/crime/247197

4. Тихонков К. С. Стратегия развития банковской системы России: современные тенденции, мировой опыт, направления модернизации. М., 2012. – С. 5

5. Дынников Е. А. Институциональные особенности обеспечения устойчивости банковской системы России // Экономика и гуманитарные науки. = Econ. science a. humanities. (Орел). – 2012. – №1. – С. 87.

6. Материалы XXIV Съезда Ассоциации российских банков (АРБ): «Банки и общество: роль кредитных организаций в социально-экономическом развитии России». 3 апреля 2013 г, Москва, Колонный зал Дома Союзов, М., 2013. – // http://arb.ru/arb/management/congresses/4374425/

7. XXV Съезд Ассоциации российских банков, основной темой которого стало обсуждение проекта «О перспективах банковской системы России: взгляд банковского сообщества». – // http://akorb.ru/news/informatsiya/2014/03/06/XXV_arb

8. Турович Л. И. Эволюция российской банковской системы и государственное регулирование ее деятельности. – Смоленск, 2012.

9. Черникова Е. В. Регулирование банковской деятельности в Российской Федерации: административный и организационный аспекты. – М., 2009. – С. 25.

10. Вестник Ассоциации российских банков. – 2014. – Январь. – №1-2. – С. 15.

11. Тосунян Г. А. Банковское дело и банковское законодательство в России: опыт, проблемы, перспективы. – М., 1995. – С. 227-228.

12. Национальная платежная система и роль Банка России в ее развитии. Всероссийское совещание: Сборник докладов / Центральный банк Российской Федерации. – М., 2012.

13. Встреча банкиров с Председателем Банка России Эльвирой Набиуллиной // Вестник Ассоциации российских банков. – 2014. – Январь. – №1-2.

14. Выступление Президента Ассоциации российских банков Г. А. Тосуняна на встрече руководителей банков с руководством Банка России 7 ноября 2013 г. // Стенограмма. I сессия. – М., 2013. – С. 2.

15. Институт банковского дела Ассоциации российских банков (ИБД АРБ). – // www.ebtn.eu

16. Грибанич В. М. Проблемы создания в России международного финансового центра // Вестник экономической интеграции. – 2012. – №2. – С. 18-24.

17. Глава АРБ Г. Тосунян представил в Центральный банк России новый совместный российско-итальянский проект. 23.10.2013 г. – // http://bankir.ru/novosti/s/glava-arb-predstavil-v-tsb-novyi-sovmestnyi-rossiisko-italyanskii-proekt-10057979/

18. Состоялась встреча Bankir.Ru и Клуба руководителей банковских служб связей с общественностью и рекламы. Анонсы и информация Bankir.Ru 16.10.2012. – // http://bankir.ru/novosti/s/sostoyalas-vstrecha-bankir-ru-i-kluba-rukovoditelei-bankovskikh-sluzhb-svyazei-s-obshchestvennostyu-i-reklamy-10029404

19. Обращение Ассоциации российских банков от 17 апреля 1994 г. №А-01/2-228 к Президенту Российской Федерации «О мерах по стабилизации финансового положения России». – М., 1994. – С. 2.

20. Новости АРБ: Опубликованы документы, разработанные в рамках Комитета АРБ по стандартам Базель III и управлению рисками. – // https://arb.ru/arb/press-on-arb/opublikovany_dokumenty_razrabotannye_v_ramkakh_komiteta_arb_po_standartam_bazel_-9752497/

21. Коробов Ю. И. Новое понимание банковской культуры // Финансы и кредит. – 2012. – №15. – С. 4.

22. Кодекс этических принципов банковского дела. – С. 1.

23. Турович Л. И. Эволюция российской банковской системы и государственное регулирование ее деятельности. – Смоленск, 2012. – С. 235-236.

ЮЖНЫЙ ИНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТА
г. КРАСНОДАР

УДК 346.5
ББК 67.404.213.12-1
Право: регулирование хозяйственного порядка и управления

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЧТОВОЙ СВЯЗИ РОССИИ

Кандидат экономических наук К. В. Бельгисова

Вопрос правового регулирования оказания почтовых услуг в России в последнее время приобрел особую актуальность. В 2014 году в первом чтении был принят законопроект № 418707-6 «О почтовой связи», закрепляющий основные положения о регулировании деятельности по оказанию почтовых услуг.

В статье анализируется современное правовое регулирование оказания почтовых услуг, а также рассматриваются тенденции его развития в свете принятия законопроекта № 418707-6 «О почтовой связи».

Ключевые слова
Почта России, почтовые услуги, законопроект

Осенью 2012 года российской почте исполнилось 270 лет. Сегодня это более 2 тысяч узлов и 42 тысячи отделений, около 400 тысяч сотрудников, доставляющих ежегодно 1,5 миллиарда писем, 1,7 миллиарда газет и журналов, порядка 50 миллионов посылок, 2,8 миллиона экспресс-отправлений, 595 миллионов единиц коммунальных и иных платежей, 488 миллионов пенсий и пособий. На сегодняшний день, почта остается самым массовым и дешевым видом связи, а ФГУП «Почта России» является системообразующим предприятием. Однако, несмотря на столь внушительные объемы работы экономические и организационные показатели деятельности ФГУП «Почта России» в 4-5 раз уступают ведущим почтам мира. Эксперты называют различные причины такого отставания:

1) устаревшая инфраструктура отрасли: до 2010 г. вся корреспонденция обрабатывалась вручную. Лишь с введением двух современных автоматических сортировочных центров в Московской области и Санкт-Петербурге, а вокруг этих городов обращается около 35 % всей почты, на такую же величину сразу выросла доля ее автоматизированной обработки;

2) несовершенная логистика и маршрутизация доставки (особенно применительно к электронной торговле) – зарубежные отправления проходят через Москву, даже если посылку из Японии ждут во Владивостоке;

3) компания Бостон Консалтинг Груп (БКГ), разрабатывающая новую концепцию развития почтовой системы, указывает, что организационная модель является самым слабым звеном «Почты России»;

4) жесткое государственное регулирование ее тарифов [4].

В итоге сегодня сложилась ситуация при которой, обладая огромным потенциалом почта в своей работе остается неэффективной и имеет очень много нареканий: в отделениях связи очереди, корреспонденция не доходит до адресатов, скорость и регулярность доставки, а так же качество услуг оставляет желать намного лучшего.

Необходимо отметить, что в вопросе создания эффективных условий деятельности почты, ключевым является вопрос правового регулирования ее деятельности. В настоящий момент основу регулирования рынка услуг почтовой связи составляют нормы Федерального закона от 17.07.1999 № 176-ФЗ (ред. от 06.12.2011) «О почтовой связи» (далее – Закон 176-ФЗ). Указанный Закон:

1) установил правовые, организационные, экономические, финансовые основы деятельности в области почтовой связи в РФ;

2) определил права и обязанности органов государственной власти Российской Федерации, иных участников деятельности в области почтовой связи;

3) определил порядок регулирования деятельности в области почтовой связи и управления этой деятельностью;

4) урегулировал правоотношения, возникающие между операторами почтовой связи и пользователями услуг почтовой связи;

5) установил статус организаций почтовой связи;

6) закрепил социальные гарантии их работников [1].

Рассматривая вопрос правового регулирования оказания почтовых услуг, необходимо также указать Правила оказания услуг почтовой связи, утв. Постановлением Правительства РФ от 15.04.2005 № 221, которые регулируют взаимоотношения пользователей услугами почтовой связи и операторов почтовой связи общего пользования при заключении и исполнении договора об оказании услуг почтовой связи, а также устанавливают права и обязанности указанных операторов и пользователей [2].

Учитывая современное положение дел и основы правового регулирования деятельности почты, эксперты отмечают стагнацию в почтовой отрасли и необходимость принятия целого пакета нормативно-правовых актов, которые должны быть согласованы и взаимосвязаны. Сами же почтовики свои сегодняшние проблемы во многом связывают с нормами Закона 176-ФЗ: он сдерживает регулирование тарифов на универсальные услуги, распространение печатных СМИ, доставку пенсий и пособий. При этом нормы компенсации потерь за счет федерального бюджета в законе нет. И это ситуация, подчеркивают в ФГУП «Почта России», не одного десятилетия. Закон препятствует быстрой модернизации инфраструктуры всей почты.

Актуальная на сегодня разработка и переработка российских нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность почты, удачно укладывается в последние мировые тенденции. В октябре 2012 года на XXV Конгрессе Всемирного почтового союза, куда Россия входит полноправным членом с 1874 года, принята Дохинская почтовая стратегия – так называемая Всемирная «дорожная карта» для почтовых служб.

В 2012 году о необходимости правового регулирования почтовой деятельности в России заговорили как о приоритете в работе Правительства РФ. Так, в мае 2012 года вице-премьер назвал работу над ним одной из основных задач как Минкомсвязи, так и всего Правительства РФ. Тогда же было отмечено, что ситуация в Почте России катастрофическая: инфраструктура предприятия изношена, очень низкие заработные платы сотрудников, многие универсальные услуги убыточны и дотации государства не покрывают и

малой доли расходов предприятия на их оказание. В том же году на декабрьской встрече Президента России с доверенными лицами к нему обратился председатель Общероссийского профсоюза работников связи, который сообщил о необходимости принятия государственной программы по развитию почты и в последствии Президент РФ поручил Правительству РФ до 1 марта 2013 года проработать вопрос о принятии Госпрограммы модернизации федеральной почтовой связи.

Так же по итогам встречи было принято решение о вынесении нового проекта федерального закона «О почтовой связи» на рассмотрение Госдумы в весеннюю сессию. По поручению главы Правительства РФ Минкомсвязь России должно было разработать и предложить различные варианты финансовых моделей главного предприятия почтовой отрасли до 2025 года, включая вопросы привлечения инвестиций.

27 февраля 2013 года в Совете Федерации Федерального собрания РФ прошли парламентские слушания «О состоянии и перспективах развития почтовой связи в Российской Федерации», организованные Комитетом СФ по экономической политике и Комитетом СФ по бюджету и финансовым рынкам. По результатам слушаний было подготовлено заключение на проект федерального закона «О почтовой связи» и проект федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О почтовой связи». Впоследствии текст проекта федерального закона «О почтовой связи» претерпел ряд изменений. И в марте 2014 г. законопроект № 418707-6 «О почтовой связи» (далее – законопроект) был принят в первом чтении. Его основная цель – усовершенствование рынка почтовой связи путем предоставления населению качественных услуг, обеспечения безопасности работников и пользователей, а также создания условий для развития конкуренции. В соответствии с пояснительной запиской, законопроектом закладывается основа для формирования единого рынка услуг почтовой связи посредством создания эффективного механизма взаимодействия всех участников процесса, направленного на повышение качества оказываемых услуг и обеспечение их доступности для всего населения Российской Федерации.

Одним из главных преобразований, предусмотренных законопроектом, является создание единой почтовой электронной системы. Среди нововведений законопроекта – изменение структуры почтовой связи. Кроме того, по сравнению с действующим сегодня законом, планируется дополнить понятийный аппарат. Так, в ст. 2 законопроекта включены понятия «услуга курьерской почтовой связи», «электронное письмо», «виртуальное отделение почтовой связи», «почтомат» и др. А определение «почтовые отправления» будет дополнено понятием «почтовый денежный перевод» согласно Соглашению о почтовых платежных услугах (Всемирный почтовый конгресс, г. Женева, 2008 год) [2].

Рассматривая номы законопроекта можно отметить ряд принципиальных замечаний, так в законопроекте:

– отсутствует идея о том, должна ли быть на рынке почтовых услуг монополия на оказание данных услуг или нет;

– отсутствует система гарантий доставки всей почтовой корреспонденции;

– не урегулирован вопрос лицензирования деятельности операторов почтовой связи;

– отсутствуют положения, регламентирующие вопросы ответственности операторов почтовой связи, в том числе за нарушение сроков доставки корреспонденции.

Среди замечаний к законопроекту также можно указать на отсутствие определения понятия «почтовая услуга» и ее характеристики, отсутствуют понятия и характеристики «почтовый оператор», «на-

циональный оператор», «оператор универсальный почтовой связи».

Не менее важными являются вопросы о порядке установления и регулирования тарифов на оказание почтовых услуг, об установлении правовых, экономических и финансовых основ оказания почтовых услуг, которые сегодня имеют важное значение. В законопроекте не определена система органов управления почтовой связью. А также отсутствует разграничение полномочий между органами государственной власти по вопросам управления почтовой связью.

Разработка и принятие законопроекта, регулирующего вопросы оказания почтовых услуг обусловлена рядом существенных изменений, происходящих в последние годы на рынке услуг почтовой связи, которые оказывают непосредственное влияние на почтовую отрасль (появление независимых операторов почтовых и логистических услуг, замещение традиционной почтовой связи электронными видами коммуникаций и др.). Не вызывает сомнения вопрос о том, что отрасль оказания почтовых услуг нуждается в современном правовом регулировании, но текст законопроекта не отражает все вопросы регулирования деятельности по оказанию почтовых услуг и требует существенной доработки.

ПРИМЕЧАНИЕ

1. О почтовой связи. Федеральный закон от 17.07.1999 № 176-ФЗ (ред. от 06.12.2011) // Собрание законодательства РФ от 19.07.1999. № 29. Ст. 3697.

2. Об утверждении Правил оказания услуг почтовой связи. Постановление Правительства РФ от 15.04.2005 № 221 // Собрание законодательства РФ от 25.04.2005. – №17. – Ст. 1556.

3. Законопроект № 418707-6 «О почтовой связи» // Официальный сайт Государственной думы Федерального собрания РФ. Автоматизированная система обеспечения законодательной деятельности.

4. Глазкова Л. «Почта России»: где госфункции, а где поле для бизнеса? // Общественно-политический журнал Федерального собрания – Парламента РФ. – 2013. – № 3. – [электронный ресурс] http://www.russia-today.ru/article.php?i=103

ЮЖНЫЙ ИНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТА
г. КРАСНОДАР

УДК 347.1
ББК 67.404.021
Право: объекты гражданских прав

СОВРЕМЕННОЕ ГРАЖДАНСКОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО ОБ ОБЪЕКТАХ ГРАЖДАНСКИХ ПРАВ: АНАЛИЗ И ПРОБЛЕМЫ

Кандидат юридических наук О. В. Шаповал

В статье анализируется эволюция объектов гражданско-правовых отношений в свете последних изменений законодательства. Рассматриваются объективные причины появления новых и исключение отдельных объектов из указанного перечня. Исследуются наиболее существенные практические проблемы новелл законодательства и выявляются его пробелы. Проведенный анализ позволяет устранить указанные проблемы и усовершенствовать положения законодательства об объектах гражданских прав.

Ключевые слова
Объекты гражданских прав, информация, новеллы законодательства, недвижимость, единый недвижимый комплекс

Происходящие сегодня масштабные изменения гражданского законодательства охватили практически все сферы гражданско-правового регулирования. Нововведения затронули основополагающие положения и принципы цивилистики: от принципа автономии воли [5, с. 161-182] и нематериальных благ [6, с. 32-37] до расширения перечня ограниченных вещных прав. Не могли не коснуться изменения и положений законодательства об объектах гражданских прав.

Безусловно, изменение перечня объектов гражданско-правовых отношений неизбежно в силу развития общества, технологий и необходимостью соответствовать требованиям международного рынка.

Целесообразно провести анализ наиболее проблемных объектов гражданских прав.

1. Одним из первых изменений в течении последних десятилетий стало исключение из перечня объектов гражданских прав информации. Это связано, в первую очередь с введением в действие четвертой части Гражданского кодекса, содержащей положения об объектах интеллектуальной собственности, что, по мнению законодателя, и исключило необходимость упоминания информации в качестве отдельного объекта гражданских прав. Информация как особый объект гражданских прав характеризуется следующими признаками. Прежде всего, информация является идеальным компонентом бытия, т. е. благом нематериальным, не сводимым к тем физическим объектам, которые выступают ее носителями (запись на бума-

ге, цифровая форма и т. п.). Далее, информация есть благо непотребляемое, которое подвергается лишь моральному, но не физическому старению. Важной особенностью информации является возможность ее практически неограниченного тиражирования, распространения и преобразования форм ее фиксации. Наконец, закон не закрепляет за кем-либо монополии на обладание и использование информации, за исключением той, которая является одновременно объектом интеллектуальной собственности [3].

С мнением законодателя можно не согласиться, поскольку по своей сути такие объекты, как например, коммерческая тайна и секрет производства (ноу-хау) представляют собой как раз информацию, с учетом определенных содержательных особенностей. Самостоятельным объектом защиты на сегодняшний день выступают также персональные данные, которые, безусловно, тоже представляют собой информацию личного характера. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что упоминание информации в качестве самостоятельного объекта гражданских прав позволяло аккумулировать в этом термине самые различные виды информации, которые на сегодняшний день разрознены в различных нормативных актах и положениях ГК.

2. Нельзя обойти вниманием и выведение законодателем в самостоятельный вид объектов гражданских прав такие категории объектов как безналичные денежные средства и бездокументарные ценные бумаги. В предыдущей редакции статья 128 Гражданского кодекса РФ [1] звучала следующим образом: к объектам гражданских прав относятся вещи, включая деньги и ценные бумаги, иное имущество, в том числе имущественные права; работы и услуги; охраняемые результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации (интеллектуальная собственность); нематериальные блага. Действующая редакция Гражданского кодекса [4] определяет, что к объектам гражданских прав относятся вещи, включая наличные деньги и документарные ценные бумаги, иное имущество, в том числе безналичные денежные средства, бездокументарные ценные бумаги, имущественные права; результаты работ и оказание услуг; охраняемые результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации (интеллектуальная собственность); нематериальные блага. Анализируя представленные тексты можно сделать вывод о том, что законодатель выделяет безналичные денежные средства и бездокументарные ценные бумаги как самостоятельные виды имущества. В цивилистике имеет место спор относительно отнесения, в целом, категории бездокументарных ценных бумаг к вещам. Если прошлая редакция ГК РФ [1] включала всего семь статей, посвященных всем видам ценных бумаг, то в новой редакции ГК [4] вводятся три параграфа в главе седьмой: общие положения, документарные и бездокументарные ценные бумаги, при этом содержание статей расширяется за счет дополнительной нумерации. В новых положениях законодательства дается определение самим ценным бумагам в зависимости от их вида (документарные и бездокументарные). Характеризуются отдельные виды документарных ценных бумаг в связи с порядком перехода прав на них. Существенно изменен перечень документарных ценных бумаг, в частности исключены такие виды как государственная облигация, депозитный и сберегательный сертификаты, банковская сберегательная книжка на предъявителя, приватизационные ценные бумаги. Вводятся новые: закладная, инвестиционный пай паевого инвестиционного фонда. Однако законодатель не оставляет перечень закрытым, предполагаю возможное дальнейшее его расширение.

Бездокументарным ценным бумагам посвящен отдельный параграф, регламен-

тирующий порядок фиксации прав на них и защиты интересов их обладателей. Это обусловлено тем, что вследствие развития компьютерных технологий на сегодняшний день рынок ценных бумаг активно расширяется. Безусловно, новые положения Гражданского кодекса будут в дальнейшем расширены в отраслевом законодательстве.

3. Также необходимо отметить, что всегда актуальным для цивилистики остается вопрос недвижимого имущества. Проблемным, по мнению ученых, является не только перечень объектов недвижимости, который подвержен изменениям, но и само определение недвижимого имущества. Статья 130 Гражданского кодекса определяет, что к недвижимым вещам (недвижимое имущество, недвижимость) относятся земельные участки, участки недр и все, что прочно связано с землей, то есть объекты, перемещение которых без несоразмерного ущерба их назначению невозможно, в том числе здания, сооружения, объекты незавершенного строительства. Из этого определения можно сделать вывод о том, что основным отличием недвижимого имущества от движимого выступает прочная связь с землей и невозможность перемещения без несоразмерного ущерба назначению. Однако пункт второй этой же статьи относит к недвижимым вещам подлежащие государственной регистрации воздушные и морские суда, суда внутреннего плавания, космические объекты, способность к перемещению которых составляет их основное назначение. Да и несоразмерность ущерба, также является размытым понятием и вызывает вопросы в научном сообществе.

К проблемным также можно отнести момент, подчеркнутый в статье Зелюка П. А. [2, с. 133-138]: статья 130 ГК РФ, рассматривая понятие недвижимости, одновременно в качестве синонимов использует три правовых понятия: 1) недвижимая вещь; 2) недвижимое имущество; 3) недвижимость. Но все эти понятия в теории гражданского права несут различную смысловую нагрузку, и, думается, было бы не совсем правильно их отождествлять.

Как было указано выше, сам термин «недвижимое имущество» в русском законодательстве появился довольно поздно и заменил прежние разнообразные выражения, например «вотчина», «имение» и др. После этого в русской цивилистике возникло смешение терминов «имущество» и «вещь». Г. Ф. Шершеневич отмечал: «Наше законодательство не выдерживает терминологии и употребляет слово «имущество» вместо «вещь», а вместо имущества говорит о собственности или об имении» [7, с. 96].

Проблема, отмеченная видным русским правоведом в 1907 г., существует до сих пор. В юридической литературе недвижимость называют и вещью, и имуществом. Но эти понятия несут различную смысловую нагрузку, и было бы не совсем правильно их отождествлять [2, с. 133-138].

Эволюция перечня объектов недвижимого имущества отражает изменения состояния гражданско-правовых отношений и современное состояние гражданского оборота. В частности, появление в перечне такого вида как объект незавершенного строительства (внесен в редакцию Гражданского кодекса в 2004 году), можно связать с серьезными проблемами в сфере строительства, возникшими в результате глобальных социально-политических преобразований периода 90х-2000х годов прошлого века. Нельзя не упомянуть о практических проблемах, вызванных исключением многолетних насаждений как самостоятельного вида недвижимости.

Сегодняшние существенные изменения гражданского законодательства также продиктованы насущной необходимостью соответствия законодательной базы современным реалиям. В частности, расширение перечня ограниченных вещных прав, введение понятия единого недвижи-

мого комплекса являются последовательным внедрением принципа единства судьбы земельного участка и объектов на нем расположенных с учетом приоритета земельного участка.

4. Новым для гражданского законодательства является понятие единого недвижимого комплекса. Недвижимой вещью, участвующей в обороте как единый объект, может являться единый недвижимый комплекс – совокупность объединенных единым назначением зданий, сооружений и иных вещей, неразрывно связанных физически или технологически, в том числе линейных объектов (железные дороги, линии электропередачи, трубопроводы и другие), либо расположенных на одном земельном участке, если в едином государственном реестре прав на недвижимое имущество зарегистрировано право собственности на совокупность указанных объектов в целом как одну недвижимую вещь.

Как и всякая новелла, единый недвижимый комплекс требует тщательного юридического исследования с позиций теоретического и практического осмысления. Такой анализ поможет быстрей адаптировать применение новой конструкции и уяснить её сущность и взаимосвязь с другими объектами гражданских прав во избежание смещения понятий.

Законом № 142 ФЗ [4] установлены лишь общие положения относительно правового статуса ЕНК, при этом отсутствие последовательного правового регулирования порядка и правил применения ЕНК в гражданском обороте может привести к снижению практической привлекательности данной конструкции для участников гражданского оборота.

Рассмотрим некоторые аспекты, которые, по нашему мнению, требуют внимания с точки зрения дальнейших перспектив применения правовой конструкции ЕНК.

Для начала надо дать характеристику правовой конструкции ЕНК

Под ЕНК понимается совокупность объединенных единым назначением зданий, сооружений и иных вещей, неразрывно связанных физически или технологически, в том числе линейных объектов (железные дороги, линии электропередачи, трубопроводы), либо расположенных на одном земельном участке, если в едином государственном реестре прав на недвижимое имущество зарегистрировано право собственности на совокупность указанных объектов в целом как одну недвижимую вещь. При этом ЕНК признается недвижимой вещью, участвующей в обороте как единый объект, и к нему применяются правила о неделимых вещах.

Основная цель появления единого недвижимого комплекса в гражданском законодательстве – распространить на него режим неделимой вещи. Это означает, например, что при разделе имущества вся группа объектов недвижимости, входящих в единый недвижимый комплекс, должны перейти одному лицу.

ЕНК призван упростить проблему отнесения к недвижимому имуществу таких объектов, как линейные, а также иные объекты, единые с технологической точки зрения, но не относящиеся к традиционным зданиям, строениям и сооружениям и более того, имеющие в своем составе не только недвижимое по своей природе имущество, но и движимое (например, системы отопления, канализации, линии электропередач, связи и др.).

Поскольку ЕНК как объект гражданских прав введен в гражданское законодательство впервые возникают определенные трудности в признании совокупности вещей единой сложной вещью. Сложившаяся к моменту принятия поправок в ГК судебная практика позволяет выделить основные признаки единого имущественного комплекса:

– наличие единого хозяйственного назначения;

– наличие у вещей единого функционального назначения, которое позволяет

им образовывать инфраструктуру, предназначенную для производства;

– связанность единым технологическим процессом;

– возможность обеспечивать единый технологический процесс;

– участие в едином неделимом производственном процессе.

В отдельных случаях суды также указывали, что имущественный комплекс должен иметь один технический паспорт, один инвентарный и кадастровый номер, одну дату постройки и ввода в эксплуатацию объекта.

Также в судебной практике встречается мнение о необходимости государственной регистрации имущественного комплекса в качестве единого, неделимого объекта недвижимого имущества. Как видно, в любом случае во главу угла ставится именно единое назначение вещей, возможность их использования для достижения общей цели.

Таким образом, для признания совокупности вещей единым недвижимым комплексом необходимо не только фактическое, так и юридическое объединение.

Фактическое объединение предполагает такую взаимосвязь нескольких движимых и недвижимых вещей, которая позволяет их использовать для достижения определенной цели, что невозможно при использовании их по отдельности.

При этом одновременно необходимо и их формальное объединение, то есть регистрация права собственности на них как на единый объект.

На наш взгляд введение в гражданское законодательство такого понятия, как «единый недвижимый комплекс» обусловлено правовой необходимостью. В хозяйственной деятельности возникали сложности с оформлением комплексных инфраструктурных объектов, в т. ч. линейных. Неопределенность их статуса вызывала сложности оформления и обращения в гражданском обороте.

Статус такого имущества в отсутствии специального законодательства зачастую определялся в каждом конкретном случае исходя из анализа технических характеристик, изучения паспортов и инструкций по эксплуатации и др. Естественно судебная практика была лишена единообразных подходов к квалификации сложных имущественных комплексов, определения их статуса и соответственно правового режима.

При анализе положений ст. 133.1 ГК РФ возникают некоторые вопросы, ответов на которые в законодательстве пока не содержится.

1) Не ясно, в каком документе должны отражаться материальные и технические характеристики единого недвижимого комплекса.

Если предположить, что в техническом паспорте отражается информация о расположении линейно-кабельного сооружения, его общие характеристики (протяженность или площадь, количество необслуживаемых регенерационных и усилительных пунктов, количество кабельных переходов через водные преграды, протяженность кабельной канализации в километрах, количество кабельных смотровых устройств (телефонных колодцев) и др.)1, то потребуется законодательное закрепление паспорта как документа, свидетельствующего об отнесении объекта к ЕНК.

2) Отсутствует правовой механизм признания группы вещей единым недвижимым комплексом. По нашему мнению определять правовой режим имущества должен собственник, который может зарегистрировать имущество как ЕНК, так и отдельно по каждому объекту, входящему в его состав.

В этом случае, если собственник решит зарегистрировать имущество как единый недвижимый комплекс, он должен представить в регистрирующий орган подробное обоснование такой квалификации.

3) Не решен вопрос о порядке регистрации ЕНК. Поскольку ЕНК состоит из

совокупности имущества, объединенного единым назначением, на наш взгляд целесообразно в свидетельстве о государственной регистрации права собственности поименно указывать каждый объект, входящий в состав комплекса. В противном случае круг объектов, составляющих сложную неделимую вещь, не будет очерчен.

При этом, напрашивается вопрос: какова роль регистрирующего органа в оценке притязаний собственника о признании недвижимого имущества единым комплексом? Может ли государственный регистратор не согласиться с тем, что имущество подпадает под квалификацию ЕНК Достаточно ли полномочий регистратора для такой квалификации или в Росреестре будет создана специальная экспертная служба для подтверждения требований собственника? В любом случае отказ регистрирующего органа по мотиву отсутствия признаков единого недвижимого комплекса может быть обжалован в суд.

Следовательно, в настоящее время законодательство не предусматривает специальных и последовательных правил как в отношении государственной регистрации прав на такой объект недвижимого имущества, так и в отношении порядка постановки ЕНК на кадастровый учет.

От того как будет организован кадастровый учет и регистрация прав будет зависеть признание ЕНК как объекта недвижимого имущества.

Потребуется достаточно времени, чтобы применение ЕНК стало понятным, доступным и не встречало трудностей правоприменения. Это тот случай, когда необходимо своевременно и гармонично внести изменения в земельное, градостроительное, процессуальное и др. законодательство, а это большая и кропотливая работа.

Поскольку Гражданский кодекс РФ помимо ЕНК предусматривает и такой объект недвижимого имущества как предприятие, могут возникнуть трудности правовой квалификации. Сравнительная характеристика понятий «Единый недвижимый комплекс» и «предприятие» приводит к выводу, что оба понятия имеют общие признаки: в их состав могут входить как недвижимые, так и движимые вещи, которые в целом признаются недвижимым имуществом в силу прямого указания закона.

Вместе с тем данные правовые конструкции имеют и существенные различия. Если ЕНК отнесен законом к неделимым вещам, то предприятие может участвовать в коммерческом обороте не только как единый объект, но и пообъектно.

Понятие ЕНК значительно сужено относительно понятия предприятия, поскольку в его состав могут входить только вещи; предприятие же помимо вещей обладает имущественными правами и обязанностями, а также исключительными правами.

Характерно, что предприятие создано для осуществления предпринимательской деятельности, в то время как ЕНК таким признаком не обладает.

Разнится и правовое регулирование этих юридических конструкций. Наиболее полную регламентацию получило предприятие, в отношении которого законом установлен порядок совершения ряда сделок; правовая регламентация ЕНК содержит только общие положения.

Практические трудности регистрации предприятий как единых объектов сыграли отрицательную роль в признании предприятия в целом как имущественного комплекса в связи с чем эта модель недвижимого имущества не нашла широкого применения, ограничившись регистрацией отдельных объектов предприятия. Хочется, чтобы такая ошибка была устранена в отношении ЕНК.

Подводя итог сказанному следует отметить, что на сегодняшний момент многие вопросы не получили необходимого законодательного разрешения. Какой бу-

дет запись в реестре прав на недвижимое имущество и сделок с ним в отношении единого недвижимого комплекса пока не известно, как не известно и то, кто и в каком порядке будет определять, связана или нет группа объектов составляющих комплекс физически или технологически в соответствии со ст. 133.1 ГК РФ.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что развитие института объектов гражданских прав, будет продолжаться и в дальнейшем, поскольку данная сфера в первую очередь отражает все происходящие изменения гражданского оборота.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) Федеральный закон от 30.11.1994 № 51-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 05.12.1994. – № 32. – Ст. 3301.

2. Зелюка П. А. Понятие и особенности недвижимости как системного элемента объектов гражданских прав // Общество и право. – 2011. – № 4.

3. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации. Часть первая: Учебно-практический комментарий (постатейный) / Под ред. А. П. Сергеева. – М.: Проспект, 2010. – Информационно-справочная система Консультант Плюс.

4. О внесении изменений в подраздел 3 раздела I части первой Гражданского кодекса Российской Федерации. Федеральный закон от 02.07.2013 № 142-ФЗ // Собрание законодательства. – № 27. – 08.07.2013.

5. Петров И. В. Новеллы законодательства о нематериальных благах и их защите // Власть закона. – 2013. – №4(16).

6. Симатова Е. Л. Автономия воли в российском международном частном праве: история, современность, перспективы: Коллективная монография в 9-ти томах / Под научной редакцией О. П. Чигишевой. – Ростов-на-Дону, 2013.

7. Шершеневич Г. Ф. Учебник русского гражданского права. – Т. 2. – М.: Статут, 2005. – С. 96.

ЮЖНЫЙ ИНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТА
г. КРАСНОДАР

УДК 347.2/.3
ББК 67.404.1
Право: вещные права

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРАВА ЗАСТРОЙКИ В РОССИЙСКОМ ГРАЖДАНСКОМ ПРАВЕ

Кандидат юридических наук О. В. Шаповал

В данной статье анализируется ограниченное вещное право – право застройки (суперфиций) в дореволюционном гражданском законодательстве. Современное развитие российской цивилистики требует совершенствования системы вещных прав, что особенно актуально, в сфере строительства. В связи с чем, имеет смысл обратиться к дореволюционной традиции, которая успешно использовала конструкцию права застройки. Положения о суперфиции были подробно разработаны русскими цивилистами, разумно сочетали интересы собственника земельного участка и застройщика, и могут быть заимствованы сегодня с учетом современной действительности.

Ключевые слова
Право застройки, земельные участки, право собственности, ограниченные вещные права, договор, застройщик

Вещные права прошли сложный исторический путь становления и развития и по праву занимают одно из центральных мест в правовых системах большинства современных государств. Институт вещных прав, закрепленный в действующем гражданском законодательстве Российской Федерации, требует научного переосмысления и может быть усовершенствован, в т. ч. с учетом прогрессивного зарубежного опыта и достижений отечественной юридической науки.

Сегодня в российском гражданском праве происходят масштабные изменения. Усовершенствованию подвержены практически все сферы гражданского оборота, затронуты, как конкретные правоотношения [1, с. 44-47], так и базовые цивилистические положения и институты [3, с. 161-182]. Эволюция рыночных отношений на современном этапе развития российского общества требует расширения перечня ограниченных вещных прав, в связи с чем, возникает необходимость обращения к широко применимому в европейском праве и ранее использовавшемся в дореволюционной цивилистике праву застройки.

Право застройки как вещное право было сформулировано римскими юристами.

Под суперфицием (superficies) в общем смысле означало всё созданное над и под землёй и связанное с поверхностью земли) римское право подразумевало вещное, полное, наследственное и отчуждаемое право пользования и извлечения плодов на здание, принадлежащее навсегда или на установленное продолжительное время тому, кто возвёл это здание на чужом участке с согласия собственника. То есть, в юридическом смысле суперфиций – это вещное, отчуждаемое и наследуемое право пользования строением на чужом земельном участке за плату [2, с. 204].

Предметом суперфиция могли быть находящиеся на чужой земле строения, простая надстройка (надстроенный на чужом здании этаж) или же совокупность сооружений, используемых с хозяйственной це-

лью (например, плантация); последнее было скорее исключением, поскольку по общему правилу, разведение плантаций на чужом участке регулировалось эмфитевтическим правом. При этом собственник мог передать застройщику как пустующий участок, так и уже застроенный. Если предметом сделки являлась пустующая земля, то суперфициарий обязан был застроить её за счёт собственных средств.

Дореволюционное гражданское законодательство также заимствовало основные положения римского права о праве застройки. Наиболее полно характеристика этого вещного права отражена в работах Шершеневича Г. Ф.

Правом застройки называется вещное, наследственное и отчуждаемое право возмездно владеть в пределах законом установленных сроков чужим земельным участком исключительно с целью возведения строений [4]. Вещное свойство права застройки проявляется в том, что застройщик владеет предоставленным ему участком независимо от собственника и может самостоятельно защищаться против всякого нарушителя его права, в том числе и против самого собственника. Этим право застройки отличается от обязательственных отношений, например найма из выстройки, при котором наниматель не имеет непосредственного права на участок и предоставление последнего ему в пользование всецело зависит от воли собственника. Отсюда явствует, что право застройки есть право на чужую вещь, причем такой вещью может быть только земельный участок.

Право застройки в России может устанавливаться только на срок и притом в пределах, указанных законом, – не менее 36 лет и не более 99. Максимальный срок установлен в интересах собственника и определенности его юридического положения, минимальный срок ставит права собственника в границы времени, при которых застройщику открывается возможность погасить произведенные им затраты. Право застройки отчуждаемо и переходит по наследству. Это необходимые и существенные черты права застройки, отличающие его от сервитутов.

Договор о праве застройки предоставляет застройщику чужой земельный участок во владение для определенной цели. Лицо, установившее право застройки на своем участке, сохраняет, по терминологии нашего закона, неполное право собственности на него во все время действия права застройки, а именно право распоряжения. Поэтому застройщик может владеть и пользоваться участком только для определенной цели – возведения строений.

Установить право застройки может по русскому праву только собственник сдаваемого под застройку участка. По нашему законодательству право застройки может быть установлено только путем договора, но не путем завещательного распоряжения, давности или судебного решения, как то допускается в иностранном праве.

Договоры об установлении права застройки совершаются крепостным порядком с открытием для каждого права особого листа в реестре крепостных дел как на отдельное недвижимое имение. Форма настолько существенна для сделки, что несоблюдение ее делает акт об установлении права застройки юридически ничтожным.

В случае раздробления права застройки между несколькими лицами отдельные владельцы права застройки могут требовать от собственника земли разделения земельного участка на соответствующие части. Того же может требовать лицо, выделившееся из совокупности лиц, в пользу которых первоначально было установлено нераздельное право застройки.

Переход уже существующего права застройки совершается по общим правилам о переходе недвижимостей, должен быть отмечен в реестре крепостных дел.

Застройщик имеет право собственности на строения. Это подтверждается тем постановлением закона, что застройщик имеет право снести возведенные им постройки с истечением срока договора. Собственник имеет только обязатель-

ственное право требования к застройщику об оставлении строений в его пользу по истечении срока договора.

Застройщик имеет право на вознаграждение за оставленные в пользу собственника земли строения, если собственник сам потребовал оставления их на участке.

По русскому законодательству застройщик не только имеет право, но и обязан возвести строения на сданном ему участке. Закон требует, чтобы срок возведения построек был непременно указан в самом договоре. Закон не указывает, какие строения должен возвести застройщик, чтобы его обязательство считалось выполненным, так как это зависит от конкретных обстоятельств и должно определяться договором. Строение может быть как надземным, так и подземным (погреб), но во всяком случае должно быть связано с землей. Сдача на праве застройки воздушного пространства (для проведения телефонной проволоки) невозможна.

Последствия невозведения построек в условленный срок определяются договором. Из того, что застройщик обязан возвести строения, вытекает, что он не имеет права снести их до срока, не заменив новыми. Однако в случае гибели построек, происшедшей без вины застройщика, он не обязан их возобновлять.

Застройщик обязан уплатить собственнику вознаграждение, размер и срок уплаты которого должны быть установлены в самом договоре. Способ уплаты вознаграждения зависит от усмотрения сторон.

Собственник имеет право разрабатывать на сданном участке ископаемые, указанные в законе, причем, если эти ископаемые не могут быть извлечены без повреждения права застройки.

В случае досрочного прекращения права застройки по требованию собственника для разработки ископаемых он обязан возместить застройщику убытки, причиненные досрочным прекращением права застройки или сокращением земельной площади, обремененной этим правом, или приостановлением пользования участком, а также уменьшить плату за право постройки, если застройщик сохранил право застройки только в отношении части участка.

Собственник обязан уплатить вознаграждение за оставленные ему по его требованию строения. Право застройки прекращается, прежде всего, по тем же основаниям, как другие вещные права на чужую вещь, затем по основаниям, установленным законом специально для права застройки и, наконец, по договору между собственником и застройщиком [4].

Данные положения характеризуют право застройки как хорошо развитый цивилистический институт, широко используемый и детально проработанный законодателем. Дореволюционное российское гражданское право уделяло данным нормам существенное внимание, поскольку право застройки было призвано, в первую очередь решить вопрос строительства различных промышленных предприятий, облегчая процесс из возведения и использования, наиболее выгодно для застройщика. Однако изменение политического строя в нашей стране в начале двадцатого века не только прервало эволюция права застройки как ограниченного вещного права, но и на долгое время затормозило развитие самой российской цивилистики.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Волкова Е. А., Ревякина А. В. Суррогатное материнство в России: в свете последних изменений законодательства РФ // Теоретические и практические аспекты развития современной цивилистической науки: Сб. науч. трудов. – Краснодар, 2013. – С. 44-47.

2. Римское частное право / Под ред. К. Б. Новицкого и К. С. Перетерского. – М., 1999.

3. Симатова Е. Л. Автономия воли в российском международном частном праве: история, современность, перспективы / Под науч. ред. О. П. Чигишевой. – Р.-на-Д., 2013.

4. Шершеневич Г. Ф. Учебник русского гражданского права. – Т. 2. – М.: Статут, 2005.

УДК 347.634/.637
ББК 67.404.53
Право: семейное право, права детей

криминология
юриспруденция

ПРАВО РЕБЕНКА НА ОБЩЕНИЕ С БЛИЗКИМИ РОДСТВЕННИКАМИ И МЕХАНИЗМ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РФ

Ю. А. Щетинина

Реализация права ребенка на общение с близкими родственниками, является весьма актуальным вопросом в современном семейном праве России. Данная проблема возникает в результате раздельного проживания родителей ребенка и их родственников, поскольку в осуществлении прав в отношении ребенка с его родителями, ограничивается право ребенка на общение с другими родственниками.

Ключевые слова
Ребенок, родители, близкие родственники, семья, право ребенка, защита прав

Закрепленный в Семейном кодексе Российской Федерации (далее СК РФ) подход к ребенку как самостоятельному субъекту права соответствует положениям Конвенции о правах ребенка и принятым Российской Федерацией обязательствам, обеспечить глобальную защиту прав и интересов ребенка. Реализация в СК РФ главы 11 позволяет установить определенный семейно-правовой статус детей. Дети в семейном законодательстве рассматриваются не как объект «родительской власти», а как самостоятельные участники семейных правоотношений. В настоящее время вопросы, касающиеся права ребенка на общение с близкими родственниками весьма актуальны и все чаще поднимаются отечественными правоведами. Споры по поводу права на общение ребенка с родственниками, как правило, возникают в тех случаях, когда брак между родителями ребенка расторгнут, вследствие чего между родителями и членами их семей формируются неприязненные отношения. Родитель, с которым проживает ребенок, препятствует не только осуществлению родительских прав другого родителя, но и препятствует в осуществлении права ребенка на общение с другими членами семьи, родственниками другого родителя, а именно бабушками и дедушками.

Право ребенка на общение с обоими родителями, дедушкой, бабушкой, братьями, сестрами и другими родственниками, закреплено в ст. 55 СК РФ [4]. Степень родства закон при этом не уточняет и не ограничивает. Соответственно, и все родственники имеют право на общение с ребенком, что отражено в ст. 67 СК РФ. Общение предполагает право участвовать в воспитании и образовании ребенка, в формировании его мнений и суждений об окружающем мире. Общение может быть ограничено или запрещено, но только в тех случаях, когда это представляет угрозу воспитания ребенка, нарушает его интересы, например, когда

формирует у ребенка неправильное, либо аморальное представление об окружающих, жестокое обращение с животными.

Осуществление права ребенка на общение с родственниками, возможно, только при наличии желания ребенка и родственников, поскольку для последних согласно ст. 67 СК РФ это не является обязанностью.

В соответствии с п. 4 ст. 137 СК РФ право родственников умершего родителя на общение с усыновленным ребенком осуществляется в соответствии со ст. 67 СК РФ. Родители, осуществляющие родительские права в ущерб правам и интересам детей, несут ответственность в соответствии с установленным законом порядке (ст. 65 СК РФ) [3].

Согласно п. 5 ст. 148.1 кодекса опекуну или попечителю запрещается препятствовать общению ребенка с его родителями и другими родственниками, за исключением случаев, если такое общение противоречит интересам ребенка.

Необходимо отметить, что и у ребенка, и у родственников есть именно право на общение, а не обязанность. Другими словами, если бабушка не хочет общаться с внучкой, то заставить ее невозможно, равно как и внучку нельзя заставить общаться с бабушкой. А вот у родителей есть именно обязанность не препятствовать такому общению, еслии внучка и бабушка хотят общаться.

На реализацию права ребенка на общение с близкими родственниками не должны влиять какие-либо обстоятельства, в том числе: расторжение брака родителей; признание брака родителей недействительным; раздельное проживание родителей; проживание родителей в разных государствах; экстремальные ситуации, такие, как задержание несовершеннолетнего, его аресте, заключение под стажу; пребывание в лечебном учреждении. При возникновении экстремальных ситуаций, ребенок также имеет право на общение не только с родителями (лицами, их заменяющими), но близкими родственниками в порядке, установленном законодательством (ст. 55 СК РФ).

Положения п. 2 ст. 55 СК РФ согласуются с нормами ст. 40 Конвенции ООН о правах ребенка, предусматривающей в таких случаях право ребенка, на оперативное и непосредственное информирование об обвинениях против ребенка, через его родителей или законных опекунов и попечителей, и получение правовой и другой необходимой помощи с их участием в подготовке и реализации своей защиты.

Согласно ст. 2 СК РФ отношения между детьми и другими родственниками регулируются только в случаях и в пределах, установленных Семейным кодексом. Однако, Семейный кодекс и другие нормативные акты не всегда одинаково трактуют нам понятия таких категорий как «члены семьи», «близкие родственники». Недостаточная разработанность понятийного аппарата, в частности, определения понятия «члены семьи», соотношение указанной категории с категорией «близкие родственники» в семейном праве создают неопределенность правового регулирования, препятствуя реализации механизмов защиты прав, как ребенка, так и других членов семьи.

Закон, а за ним и судебная практика используют понятие «близкие родственники». В ст. 14 СК РФ раскрывается данное понятие это, наряду с родителями, дедушками и бабушками, полнородные и неполнородные (имеющие общего отца либо общую мать) братья и сестры. При этом указанная статья посвящена иному вопросу, однако при рассмотрении споров, связанных с установлением порядка общения, именно на нее опирается правоприменительная практика.

Именно близкие родственники имеют не просто правона общение с ребенком, но и право потребовать у родителя, отказывающего в таком общении, не препятствовать общению, а в случае, если родитель продолжает стоять на своем, и право на обращение в органы опеки и попечительства, а в дальнейшеми в суд. Другие, т. е. не близкие родственники в подобной

ситуации обратиться в органы опеки и попечительства и в суд не могут, поскольку не имеют механизмов реализации права на общение с ребенком.

В ст. 55 СК РФ установлен перечень лиц, с которыми ребенок имеет право на общение, а также указаны и «другие родственники», перечень которых в законе не определен. Это обстоятельство, на мой взгляд, дает возможность предположить, что к «другим родственникам» можно отнести не только братьев и сестер, причем как полнородных, так и неполнородных, но и родственников более отдаленных степеней родства (дяди, тети). Под родственниками понимаются лица связанные кровным родством и происходящие один от другого или от общего предка, в том числе прадед, (прабабка), дядя (тетя), племянник (племянница), двоюродные, троюродные братья и сестры. Линия родства может быть прямой (восходящей и нисходящей) и боковой [2].

Сравнивая нормы СК РФ и Конвенции ООН о правах ребенка, можно отметить незначительное, но расхождение в нормах ст.ст. 5, 9 Конвенции и ст. 55 СК РФ. Конвенция ООН о правах ребенка упоминает, о членах семьи, а СК РФ говорит о родственниках [3]. В связи с этим необходимо разграничивать понятия «члены семьи» и «другие родственники».

Конечно, многие субъекты семейных отношений в зависимости от ситуации могут быть отнесены одновременно к обеим категориям, однако данные понятия не являются тождественными, что требуетнеобходимости указать в ст. 55 СК РФ не только родственников, но и членов семьи ребенка. Думается, что к этим лицам могут быть отнесены и свойственники, например, сводные брат и сестра, которые живут и воспитываются вместе с ребенком, а также мачеха, отчим, фактический воспитатель, опекуны и попечители, особенно в случае нахождения ребенка в экстремальной ситуации. В связи с этим рекомендуется название статьи 55 СК РФ дополнить словами «членами семьи».

В случае отказа родителей или одного из них, в предоставлении родственникам возможности для общения с ребенком, закон предусматривает право близких родственников обратиться в орган опеки и попечительства, а затем и в суд за защитой нарушенных прав (ст. 67 СК РФ).

Для преодоления запрета и установления общения ребенка с родственниками орган опеки и попечительства проводит обследование степени привязанности, и соблюдения интересов ребенка при таком общении и составляет акт, в котором дает заключение о целесообразности либо нецелесообразности общения. В данном случае имеет смысл все же достичь соглашения, приемлемого для обеих сторон (родителей и родственников), и, самое главное, для ребенка.

Для вынесения решения о нечинении препятствий к общению, орган опеки и попечительства должен констатировать тот факт, что родители или родитель не создают родственникам возможность общаться с ребенком, т. е. необходимо установить факт нарушения субъективного права заявителя. Кроме того, решение органа опеки и попечительства в пользу родственников, может бить принято только в случае, если установлено, что такое общение не причиняет вред физическому и психическому здоровью ребенка, его нравственному развитию. В противном случае, существует большая вероятность того, что заявитель или злоупотребляет своей властью, или нарушает права и интересы ребенка. И поскольку данный вопрос касается споров, связанных с воспитанием детей, орган опеки и попечительства обязан профессионально подойти к урегулированию сложившейся ситуации. Согласно ст. 57 СК РФ, необходимо выяснить мнение ребенка и учитывать его, если последний достиг десятилетнего возраста. При этом в соответствии с п. 3 ст. 67 СК РФ разрешении спора, исходя из интересов ребенка и с учетом его мнения, возможно только в суде. Так же следует признать, что отсутствие четких действий органа опеки и попечи-

тельства в решении споров связанных с воспитанием детей и норм, устанавливающих ответственность родителей за неподчинение решению органов опеки и попечительства делает эту норму, неэффективной в правоприменении.

В том случае если родители или родитель не подчиняются решению органа опеки и попечительства, близкие родственники или орган опеки и попечительства вправе обратиться в суд с иском об устранении препятствий к общению с ребенком (п. 3 ст. 67 СК РФ). При рассмотрении дела в порядке искового судопроизводства, суд руководствуется положениями ст. 66 СК РФ. К участию в деле должен быть привлечен орган опеки и попечительства, который представляет в суд заключение о целесообразности, порядка и формы общения ребенка с близкими родственниками (ст. 78 СК РФ).

Так, в суд обратилась бабушка Б. с иском к М. – матери ребенка об устранении препятствий в общении с ребенком и определении порядка общения, по условиям которого просит:

Определить порядок осуществления бабушкой Б. прав в отношении внучки В., 11.08.2006 года рождения, в дни, установленные для общения ребенка с отцом Е:

– один день в неделю каждого месяца с 16 часов до 21 часа по предварительному согласованию (за сутки) с матерью ребенка М. о дате встречи с ребенком. На бабушке Б. лежит обязанность забрать несовершеннолетнюю внучку В. из детского дошкольного учреждения и вернуть к месту жительства матери М.

– с 21 часа субботы до 20 часов 30 минут следующего за ней воскресенья каждой недели месяца, года. При этом на бабушке Б. лежит обязанность забрать несовершеннолетнюю внучку В. и вернуть к месту жительства матери М.

Общение осуществлять только по желанию ребенка, с учетом ее интересов и состояния здоровья.

М., возражая против иска, указала, что препятствия с ее стороны истцу не оказываются, против указанного графика встреч бабушки с внучкой она не возражает. Суд решил признать исковые требования обоснованными [1].

Решение суда о порядке общения с родственниками ребенка, является обязательным для родителей (ст. 79 СК РФ). В противном случае на виновного родителя или родителей судебным приставом-исполнителем может быть наложен штраф (ФЗ от 2 октября 2007 года «Об исполнительном производстве») [5]. Формально родители несут административную ответственность в виде уплаты штрафа государству за неисполнение решения суда, а не за нарушение семейных прав ребенка на общение с близкими родственниками.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архив Свердловского районного суда г. Белгорода. – Дело № 2-729-2011.

2. Пчелинцева Л. М. Семейное право России. – М.: Норма, 2009. – С. 504.

3. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Сб. межд. дог. СССР. – 1993. – Вып. XLVI.

4. Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 № 223-ФЗ // СЗ РФ. – 1996. – № 1. – Ст. 16.

5. Федеральный закон «Об исполнительном производстве» от 2 октября 2007 года // Российская газета. – 2007. – 6 окт. – № 223.

6. Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» от 24 апреля 2008 г. № 48-ФЗ // СЗ РФ. – 2008. – N 17. – Ст. 1755.

7. Споры о детях: место жительства ребенка и порядок осуществления родительских прав (Демкина А. В.) // Журнал российского права. – 2012. – № 5.

8. Король И.Г. Личные неимущественные права ребенка по семейному праву Российской Федерации: Науч.-практ. пособие. – М., 2010.

АКАДЕМИЯ ФСИН РОССИИ, г. РЯЗАНЬ

УДК 343.8: 159.9
ББК 67.409.021+88.8
Право, психология

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

М. Б. Юсова

В статье рассматриваются основные виды и составляющие профессиональной компетентности сотрудников психологических служб УИС, проблемы в подборе кадров при комплектовании штатов психологических служб, зарубежный опыт организации работы психологов, современные требования к подготовке сотрудников-психологов.

Ключевые слова
Учреждения уголовно-исполнительной системы, психолог, психологическая служба, профессиональная деятельность, профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональные навыки, профессиональная компетентность

Проблема профессиональной готовности сотрудников учреждений уголовно-исполнительной системы к деятельности в условиях организации процесса исполнения наказаний является одной из наиболее актуальных. Достижение целей, стоящих перед УИС, напрямую зависит от качественного состава кадров; профессионализма сотрудников и морально-психологической готовности, определяющих их способность успешно выполнять служебные задачи.

Большое внимание уделяется повышению уровня профессионализма, подбора сотрудников УИС психологической службой, которые играют одну из ключевых ролей в деятельности уголовно-исполнительной системы.

В соответствии с этим успешность деятельности психолога будет определяться:

1) уровнем сформированности у него интерперсональных (коммуникативных) умений;

2) уровнем сформированности проектных умений или силой воздействия на поведение других людей;

3) степенью сформированности антропоцентрической направленности – интегральной чувствительности к объекту, процессу и результатам психологической деятельности.

Можно утверждать, что способность психологов УИС выполнять свои функции зависит от определенных его качеств, которые во взаимосвязи характеризуются общим понятием – профессиональная компетентность или профессионализм.

Профессиональная компетентность выступает интегральной характеристикой, которая позволит судить об уровне подготовленности психолога и его спо-

собности выполнять должностные функции [1].

Профессиональную компетентность психолога УИС можно подразделить на два вида: юридическую и психолого-педагогическую, так как профессионально компетентный человек способен не только взаимодействовать в профессиональном и личном плане, опираясь на имеющийся опыт, но готов постоянно расширять его границы и совершенствовать.

Психологическая компетентность включает в себя:

– коммуникативную компетентность – деятельность сотрудников УИС осуществляется в основном в сфере отношений типа «человек-человек»). Поэтому решение служебных задач неразрывно связано с умением сотрудников УИС общаться и строить отношения как со своими коллегами, так и с осужденными;

– компетентность в осознании и осмыслении различных проявлений психики человека: понимание особенностей различных проявлений психики, применение в профессиональном общении определённых психологических приёмов и методов облегчает труд сотрудников УИС, помогает им регулировать и строить взаимоотношения с осужденными, глубже понимать мотивы их поступков, правильно оценивать объективную действительность и использовать результаты познания на практике;

– компетентность в сохранении своего психического здоровья: подержание психического здоровья в профессиональной деятельности предполагает умение сотрудников пользоваться приемами психического самоуправления, саморегуляции, т. е. осуществлять сознательные воздействия на свою эмоциональную сферу, на собственное поведение с целью поддержания или изменения характера протекания эмоций и чувств.

Педагогическая компетентность включает в себя:

– гносеологическую компетентность: способность и желание постоянно учиться как в профессиональном, так и в личностно-социальном плане. Сотрудникам УИС необходимо совершенствовать и обновлять свои знания, умения и навыки применительно к изменяющимся условиям, при необходимости получить дополнительное образование. Все это обеспечивает мобильность человека, его социальную устойчивость;

– информационную компетентность: сотруднику УИС необходимы навыки и умения по сбору нужной информации об осуждённом, его интересах, взаимоотношениях в отряде и т. д.; а также умения, связанные обработкой и использованием информации: определить уровень криминализированности личности, выбрать адекватные средства, приемы и методы воспитания конкретной группы осужденных, определить пути взаимодействия с администрацией, коллегами и т. д.;

– предметную компетентность: это знания, умения и навыки из области педагогики, позволяющие будущему сотруднику целенаправленно осуществлять воспитание, способствующее исправлению и ресоциализации осужденных.

Профессиональная компетентность характеризуется единым комплексом знаний, навыков и умений; психологических особенностей (качеств); профессиональных позиций и акмеологических возможностей.

Такие компоненты, как знания, навыки и умения можно представить как ролевые характеристики профессиональной компетентности психолога, другие – указывают на отношение психолога к деятельности и характеризуют его индивидуальные профессиональные качества.

Основными составляющими профессиональной компетентности психолога являются знания, навыки и умения.

Профессиональные знания. Они включают мотивационный аспект, комплекс знаний о профессиональных действиях диагностического, консультативного, раз-

вивающего, корректировочного, терапевтического характера, а также анализа и оценки результатов деятельности. В перечень необходимых знаний целесообразно включить знания о собственных индивидуальных особенностях, способностях, возможностях, сильных и слабых сторонах и способах компенсации собственных недостатков.

Профессиональные умения включают способность объективно и всесторонне анализировать реальные условия и факторы, влияющие на жизнедеятельность клиента; планировать и эффективно осуществлять психологическую работу; систематически изучать и оценивать результаты психологической деятельности, реализовывать меры по её оптимизации; эффективно осуществлять мероприятия, обусловливающие достижение намеченных результатов.

Профессиональные навыки представляют собой сформированную, устойчивую способность психолога выполнять приёмы, действия, операции профессиональной: деятельности, в том числе и навыки самоорганизации.

О профессиональной компетентности психолога свидетельствуют его психологические качества. Основными из них являются: самостоятельность суждений, чуткость и проницательность; эмоционально-волевая стабильность и терпеливость; устойчивость к стрессам и умение адаптироваться к различным условиям и факторам, среде, в которой осуществляется деятельность психолога.

Профессиональная позиция определяет систему отношений к собственно профессиональной деятельности, выражает самооценку, уровень профессиональных притязаний, мотивированность своей деятельности и понимание своего предназначения, а также предпочтительность выполнения профессиональных функций диагностики, консультирования, воздействия, развития или иного характера.

Профессиональная позиция выступает условием активности психолога. Если в её основу положены социально-значимые ценности, сфера деятельности принята в качестве жизненно важного приоритета, а практические действия основаны на современной профессиональной культуре, то данную позицию можно считать оптимальной.

В последние годы развивается научно-практическое сотрудничество психологов с различными общественными (неправительственными) организациями. В штатах этих организаций нередко работают психологи или соответствующие специалисты приглашаются на контрактной основе с научно-исследовательских и образовательных учреждений. Они выступают в роли консультантов и супервизоров пенитенциарных психологов, проводят совместные исследования и обучающие семинары.

При организации работы психологической службы УИС, повышения квалификации психологов учитывается имеющийся зарубежный опыт, с которым часть психологов имела возможность ознакомиться не только по книгам, но и непосредственно. В частности, заслуживает внимания опыт США по созданию в тюрьмах специализированных групп работы с осужденными, имеющими психические аномалии. В их составе психологи, социальные работники, психотерапевты, психиатры. Весьма перспективным является опыт ФРГ по созданию тюрем-распределителей (с углубленным изучением личности) и психотерапевтических тюрем (в их штатах, помимо службы безопасности, работают в основном психологи и психотерапевты). Значительных успехов добились пенитенциарные психологи Польши, создав в каждом воеводстве базовые тюрьмы, имеющие центры психодиагностики и терапевтические отделения по работе с осужденными, зависимыми от алкоголя и наркотиков.

Таким образом, в настоящее время накоплен значительный опыт организации

и проведения профессиональной подготовки психологов.

Подготовка начинает носить системный характер и осуществляться на различных уровнях субъектов управления:

– на федеральном (в высших образовательных заведениях ФСИН России);

– на региональном (в межрегиональных учебных центрах и межрегиональных психологических лабораториях УИС);

– на уровне субъектов Федерации (в территориальных органах УИС);

– непосредственно в исправительных учреждениях и следственных изоляторах, если есть такая возможность.

Кроме того с целью совершенствования практических навыков необходимо системно на всех указанных уровнях проводить учебно-методические сборы психологов. Организовывать стажировки для сотрудников психологических служб УИС [2].

При комплектовании штатов психологических служб возникают проблемы в подборе кадров. Трудно подобрать кандидата, который отвечал бы одновременно профессиональным и служебным требованиям. Необходимо проводить курсы повышения квалификации, семинары, тренинги для психологов образовательных учреждений ФСИН РФ, так как проводимые в настоящее время курсы, семинары для психологов УИС не учитывают особенности деятельности психологов образования.

Согласно «Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» является сохранение и развитие кадрового потенциала, повышение эффективности взаимодействия с другими отделами и службами подразделений, дальнейшее совершенствование психологического обеспечения учреждений, исполняющих наказания, а также улучшение материально-технической базы психологической службы УИС [3].

В настоящее время планируется не только повышать эффективность управления уголовно-исполнительной системой путём внедрения инновационных разработок, увеличения научного потенциала, поднимать социальный статус сотрудников уголовно-исполнительной системы, но и развивать деятельность психологической службы и повышать престиж службы в исправительных учреждениях, что обязательно должно привести к усовершенствованию системы наказаний [4].

Поэтому мы предлагаем для эффективной деятельности психологических служб развивать и совершенствовать методическое и техническое обеспечение. В настоящий момент психологические службы каждого учебного заведения самостоятельно разрабатывают методические пособия, рекомендаций, программы исследований, проводят подбор и апробацию методик, поэтому необходимо организовать централизованное обеспечение через отдел психологической службы ФСИН методическими материалами, аналитическими обзорами по деятельности психологических служб учебных заведений, а для технического оснащения деятельности психологических служб необходимо разработать нормативную базу, в которой оговаривалось бы количество кабинетов и их оборудование.

Еще хотелось, чтобы в образовательных учреждениях была введена ассистентская практика, во время которой курсанты (слушатели) учились бы составлять планы и конспекты бесед, лекций, семинаров, умели проводить их сначала в аудитории, а потом и колонии. В этом будет проявляться подготовка слушателей к просветительской деятельности психолога. Практика показывает, что многие не умеют выступать перед аудиторией, не знают, как вести себя, с чего и как начать говорить, общаться, пользоваться конспектом и т. д.

Большую помощь в этом могут оказать диспуты, деловые и ролевые игры, выступления в КВН, художественной самоде-

ятельности. Они учат раскованности, свободе движений, ведь многие из нас зажаты, закрепощены, а настоящий психолог не должен быть таким.

Еще один важный момент в подготовке психологов – это его культура и грамотность. Приходится много писать, оформлять различные документы, вести собственное делопроизводство. Знаний, умений и практических навыков в этой области явно не хватает. Читая психолого-педагогические характеристики на осужденных, протоколы допросов, составленные другими сотрудниками, удивляешься литературно-грамматической и синтаксической малограмотности их авторов. Следует ввести факультатив по оформлению документации и ведению делопроизводства, больше давать возможности курсантам (слушателям) писать по проблемам пенитенциарной практики. Иначе малограмотный и молодой психолог не будет вызывать доверия ни у осужденных, ни у сотрудников, а только дискредитировать находящуюся в стадии становления психологическую службу УИС.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Работа с кадрами в уголовно-исполнительной системе: Информационно-аналитический сборник. – Тверь, 2011. – С. 31-33.

2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Юстиция». Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. – № 312. – С. 9.

3. Обзор ФСИН России «О результатах психологической работы с подозреваемыми, обвиняемыми и осуждёнными в учреждениях УИС по итогам 2010 года» УСПВРО ФСИН России.

4. Соколов И. И. Основные требования к практическому психологу, работающему в пенитенциарных учреждениях и направления его профессиональной деятельности // Прикладная пенитенциарная психология. – Рязань, 1999.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПО ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВУ – (ГУЗ)
АРХИТЕКТУРНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ
г. МОСКВА

УДК 72.02
ББК 85.118
Архитектура зданий и сооружений: творческие концепции архитектурной деятельности

архитектура

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ДЕЛОВЫХ ИГР В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-АРХИТЕКТОРОВ

Кандидат архитектуры Л. В. Петрова
Кандидат архитектуры Е. А. Булгакова

Статья посвящена использованию инновационных технологий в процессе подготовки архитекторов и сопровождается примерами проведения деловых игр на занятиях по архитектурному проектированию. В работе представлены определения игры как особого вида деятельности, выделены отличительные признаки деловой игры, приведён принцип оценки знания, получаемого в процессе деловой игры. В статье также освещены особенности создания инновационных продуктов в области архитектуры.

Ключевые слова
Игротехника, инновационные тенденции, деловая игра, сценарий, архитектурные дисциплины

В архитектурной специальности как ни в одной другой деятельности заложен огромный потенциал для деловых игр. Фраза «Представьте себе…..» является ключевой для творческого мышления архитектора и собственно представляет собой технологию его профессиональной деятельности [1]. Изучение влияющих факторов, выработка требований и определение границ предоставленных возможностей – вот то поле для рождения концепции архитектурного произведения и реализации данного предложения для конкретных условий. Процесс моделирования. комбинаторики иногда во взаимоисключающих обстоятельствах весьма сложен и он призван формировать профессиональные свойства личности.

Эти качества в той или иной мере удается привить студентам и в системе обычной методики преподавания архитектурного проекта. В работе над учебными проектами, как правило, задействована важная составляющая деловых игр-сценарий. Так, в проектах учитываются различные функциональные потоки постоянно действующих в проекте лиц – потребителей объекта. Эти данные позволяют наиболее рациональным образом распределить и организовать функциональные зоны объектов, выявить габариты помещений и коммуникаций. Результатом этих, так называемых мыслительно проделываемых «деловых игр» с абстрактными участниками, являются эргономические характеристики – Нормали помещений предметной среды для различных социально-демографических групп населения. Однако в учебном процессе используется форма обучения, когда студент является

лишь объектом получения знаний. В новых условиях интерактивного обучения отрабатываются методики предоставления материала, когда студент становится субъектом процесса. Так, например активизация изучения предметов достигается методикой проведения практических занятий, конференций с выступлениями студентов по отдельным вопросам программы, что вполне характерно при изучении предметов по истории искусств, архитектуры, дизайна. Предлагаются и другие методы вовлечения студентов в учебный процесс на роли субъекта транслирующего эти знания. Однако есть сфера дальнейшей профессиональной деятельности студентов, к которой они недостаточно подготовлены за годы учебы. И очень важно, что в действительности существуют противоречия между абстрактным (теоретическим) характером постижения учебных дисциплин и реальными условиями будущей профессиональной деятельности. Деловые игры на эту тему или их элементы сценарного характера могут значительно снизить или устранить эти противоречия. Стихийно, неосознанно (без оформления как методический документ) такие игры в учебном процессе фактически существуют в виде участия студентов в общероссийских и международных конкурсах, зарубежных выездных семинарах (мастер-классах), в получении таких навыков у студента, параллельной учебе работы в проектных организациях. Так, в мастерских студенты погружаются в атмосферу коллективной работы с иерархией от руководителей до разработчиков и исполнителей, становятся свидетелями и участниками контактов с заказчиками и смежниками, соприкасаются с малознакомыми по курсовому проектированию объектами проектирования [5], присутствуют на защитах и презентации проектов в разных организациях и ведомствах.

При этом узкий участок собственного задания не предполагает его участия или даже присутствия во всех ситуациях управления проекта и не гарантирует получения знаний опытным путем, а также не восполняет этого пробела в становлении профессионала, который должен быть хотя бы частично восполнен в стенах ВУЗа.

Еще в период учебы в ВУЗе у учащихся есть виды деятельности, которые уменьшают этот пробел. Так, в рамках конкурсов у студентов складываются коллективы с неизбежными ролевыми установками участников с разными способностями, характерами и долей ответственности. При этом, надо отдать должное значимости конкурсов, которая весьма велика, как для знакомства с разными объектами, так и для личного и профессионального становления его участников, за счет активности приобретения специальных знаний. Не менее важны и зарубежные поездки, нарабатывающие такие качества как коммуникативность, которые активизируют получение языковых навыков, рабочего контакта со специалистами, оставляя визуальные впечатления для творчества, формируют качества привыкания к различным условиям общения.

Как уже было сказано, практика самостоятельной работы в проектных организациях знакомит студентов с естественными условиями нахождения в коллективах смежных профессий, дает пищу для наблюдений об управлении проектом, о стадиях его утверждения. Современные инновационные тенденции интерактивного обучения архитектуре раскрывают большой потенциал возможностей для адаптации студентов в будущей профессиональной среде и получения навыков самостоятельной работы. Нетрадиционные формы обучения представлены в первую очередь игровыми технологиями (игротехникой) как основой эффективного перехода от парадигмы обучения к парадигме образования [3].

В этом направлении можно представить большое количество деловых игр,

моделирующих разнообразные условия будущей трудовой деятельности архитекторов. Специфика активных методов обучения, к коим и относятся деловые игры, на сегодняшний день представлена широкой палитрой, среди которых можно так же перечислить ролевые игры, блиц-игры и психологические тренинги [4]. Часто название игры по аналогии с другими направлениями разработки игр (экономика, юриспруденция) может напрямую отражать направленность или сценарий игры.

При этом, методом поисковых условий разработки игр по выполнению трудовой деятельности можно пойти на имитацию различных аспектов человеческой активности и социальных взаимосвязей, проявления собственных талантов, транслирования компетенций по разным вопросам.

Не раскрывая в рамках одной статьи особенности проведения занятий с использованием игротехники, остановимся подробнее на нескольких вариантах деловых играх по различным архитектурным дисциплинам с технологиями способными развить как профессиональные качества, так и продемонстрировать личностную зрелость будущих архитекторов.

Например, для развития творческой активности на уровне генерации идей, может быть предложена выработка концепции проекта, подкрепленная базой доказательств и его образной составляющей путем «мозговой атаки» под условным названием «Одна голова хорошо, а две – лучше». Ее цель: вовлечение группы архитекторов проекта в творческий процесс, при котором в минимально короткие сроки находятся оптимально обоснованные решения

Может применяться в соревновательных, конкурентных условиях работы в группе и в сжатые сроки графика и программы-задания.

Другим камнем преткновения профессиональной деятельности архитектора ,служит частое желание внести практически генеральные изменения в идеи проекта уже на стадии их проработки. Поэтому обеспечение выполнения сроков работы и стадий разработки, обусловленных договором с заказчиком, вполне могут быть представлены в форме ролевой игры, под названием: «Лучшее – враг хорошего». Цель: выработка дисциплины и ответственности за разработку каждой составляющей проекта. Игра может применяться в рамках курсового и дипломного проектирования, где будет вырабатываться умения доводить до логического и профессионально грамотного завершения выбранное решение, соответствующее программе-заданию.

Безусловно, один из самых сложных психологических моментов будущей профессиональной деятельности, это работа непосредственно с заказчиком.

Здесь, может применяться деловая игра , под названием: «На вкус и цвет…», которая поможет сформировать навыки выработки доказательности доводов и критериев качеств. Цель: прийти с заказчиком к взаимному согласию по архитектурно-стилевым решениям с учетом приоритета профессиональных знаний. Для усиления эффекта игры может быть введен фактор возмущающих действий, например таких как, выработка концепции проекта в условиях имитации разногласий и некомпетентности заказчика .

Еще один немаловажный момент, требующей отработки на практике, это согласование архитектурных решений с другими участниками проекта (смежниками). В данном случае, может быть разработана и применена блиц-игра под названием: «Свой среди чужих – чужой среди своих». Целью ее служит выработка определенной степени компетентности в смежных специальностях для отстаивания архитектурных приоритетов. Применение: нахождение паллиативных решений с паритетом в пользу обеспеченности рациональных предложений смежников и минимальных изменений архитектурных решений.

Другая деловая игра, которая может использоваться в рамках лекционного курса «Управление проектом», это согласование проектного решения в экспертизе, с ироническим названием «Все хорошо прекрасная маркиза, но…». Целью служит реализация знаний нормативной базы и технического регламента по всем направлениям проектной деятельности, в рамках выше названной дисциплины.

Как показывает практика, мало разработать концепцию проекта, нужно доказать, что такое решение оптимально и уметь публично защитить идею, здесь, на помощь придет блиц-игра «Найти нужные слова». Целью игры является вовлечение в корпоративную культуру, выработка профессионального языка и знание общепринятой терминологии. Так же проигрывание данной ситуации обеспечит качество доклада на защите бакалаврской или магистерской работы, т. к. она отображает защиту проекта на всех уровнях, от составления пояснительной записки и доклада до аннотировании собственной работы. «Игра» т. ж. может быть представлена как продукт междисциплинарного подхода, например, за счет ведения защиты проекта на английском языке для практики профессионального общения на международном уровне.

Еще одна деловая игра под названием «Попасть в обойму», имитирующая конкурсный отбор в архитектурную фирму, должна помочь начинающему специалисту утвердится на профессиональном рынке. Конечная цель игры заключается в том, что студенты выявляют необходимые качества специалиста-архитектора, достигая в учебном процессе начального уровня знаний работающих специалистов. Игра предназначена для проведения практических занятий по дисциплине «Организация архитектурного проектирования и строительства» [2].

Данные примеры не исчерпывают тематику деловых игр в профессиональной архитектурной деятельности, а лишь свидетельствуют о возможности адаптации учебного процесса к интерактивным методам образования, способствующих не только получению студентами профессиональных умений и знаний, но и их более быстрому становлению в качестве подготовленных к самостоятельной деятельности личностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1.Саркисов С. К. Основы архитектурной эвристики. – М.: Архитектура-С, 2004. – Серия: Специальность «Архитектура».

2. Деловая игра как технология интерактивного обучения. Сборник методических разработок деловых игр, по направлению подготовки осуществляемых в Государственном университет по землеустройству. Ч. 1 и 2.

3. Борисова Н. В., Князев А. М., Кузов В. Б. Тренинговые процедуры как образовательные технологии. – М., 2010. – 26 с.

4. Булгакова Е. А. Деловая игра как образовательная технология формирования и оценивания результатов образования.

5. Петрова Л. В. Высотные здания – одно из направлений проектной деятельности будущих выпускников-архитекторов // Сб. трудов кафедры архитектуры ГУЗ. – М., 2005.

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕСПУБЛИКА ТАТАРСТАН, г. НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ

УДК 574
ББК 28.081
Биология: экология

биология

ОЦЕНКА КОЛИЧЕСТВЕННОГО И КАЧЕСТВЕННОГО СОСТАВА ЗАГРЯЗНЯЮЩИХ ВЕЩЕСТВ ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА ГОРОДА НИЖНЕКАМСК

Магистрант Л. М. Габдуллина
Магистрант И. Ф. Сулейманов
Кандидат химических наук Г. В. Маврин
Кандидат химических наук М. Н. Мифтахов

В рамках настоящего исследования собраны и проанализированы сведения об источниках загрязнения атмосферы города Нижнекамск, их физических параметрах и объемах эмиссии, качественном и количественном составе выбрасываемых загрязняющих веществ. Определен валовый выброс загрязняющих веществ, поступающий в воздушный бассейн города Нижнекамск. Предложены мероприятия для дальнейшей оценки качества атмосферного воздуха города Нижнекамск.

Ключевые слова
Атмосферный воздух, загрязняющие вещества, класс опасности, стационарные источники

Важнейшей климатической и экологической особенностью Земли в решающей степени определяется наличием и свойствами ее газовой оболочки – атмосферы. Благодаря специфическому газовому составу, способности поглощать и отражать солнечную радиацию, озоновому слою, атмосфера является одним из главных источников жизни на Земле. При этом для нормальной жизнедеятельности человека требуется воздух определенного качественного состава, так как любое отклонение от норм неблагоприятно влияет на его здоровье. Несмотря на то, что запасы кислорода на Земле практически безграничны и атмосферный воздух относится к категории неисчерпаемых ресурсов, хозяйственная деятельность человека изменяет его состав [1. С. 200, 2. С. 255, 3. С. 107-111, 4. С. 150-154, 5. С. С 14-18].

По данным Росгидромета в 138 городах Российской Федерации (57% городского населения) уровень загрязнения воздуха характеризуется как высокий и очень высокий. Для оценки суммарного загрязнения в целом по городу используется комплексный индекс загрязнения атмосферы. На территории Пермского края имеются 4 города с данным уровнем загрязнения, в Оренбургской, Ростовской, Самарской и Свердловской областях – 5 городов, в Красноярском крае и Ханты-Мансийском АО (Югра) – 6 городов, в Иркутской области – 7 городов. В данный перечень попали четыре города Республики

Татарстан. Наиболее высокий уровень загрязнения атмосферы среди четырех городов Республики Татарстан у города Нижнекамск.

Нижнекамск представляет собой территориально производственный комплекс, где градообразующей отраслью является нефтехимическая промышленность, наряду с которой развиты теплоэнергетические, строительные и другие комплексы. На предприятиях нефтехимического комплекса применяются сложные технологические процессы, в результате эксплуатации которых в атмосферу выделяются различные загрязняющие вещества, многие из которых относятся 1 и 2 классу опасности, и оказывают негативное влияние на экологическую ситуацию в городе Нижнекамск и близлежащих населенных пунктах.

В целях оценки загрязненности атмосферного воздуха города собраны, обработаны и систематизированы предоставляемые предприятиями города сведения о действующих источниках загрязнения атмосферы, их физических параметрах и объемах эмиссии, качественном и количественном составе выбрасываемых загрязняющих веществ [6. С. 25]. При сборе данных были использованы:

– результаты инвентаризации выбросов;

– данные о выбросах предприятий по результатам ведомственного и государственного экоаналитического контроля;

– статистическая отчетность по форме «2ТП – воздух»;

– проекты нормативов предельно-допустимых выбросов (ПДВ).

По итогам анализа полученных данных, установлено, что ежегодно от промышленных предприятий города Нижнекамска выбрасывается 207 загрязняющих веществ общей массой 31338,78 тонн. Валовый выброс веществ 1 класса опасности от общей массы выброса составляют – 0,002 %, 2 класса опасности – 0,735 %, 3 класса опасности – 76,065 %, 4 класса опасности – 15,205%, с установленными ОБУВ – 7,992 %.

Основной вклад по валовым выбросам от источников предприятий вносят следующие загрязняющие вещества (рис. 1.):

1. сера диоксид (ангидрид сернистый) – 55,49%,
2. углерод оксид – 9,95%,
3. смесь углеводородов предельных С1-С5 – 3,67%,

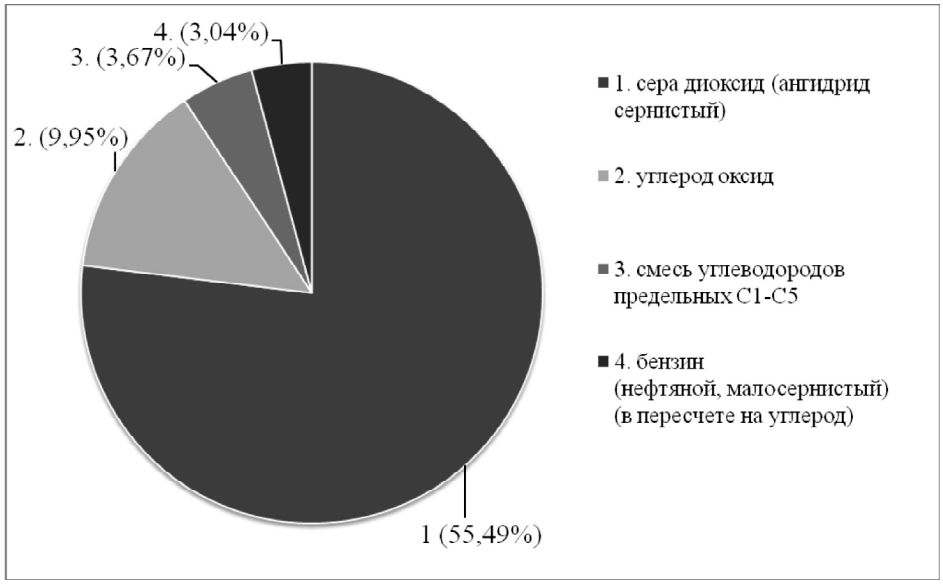


Рис. 1. Вклад загрязняющих веществ от общего валового выброса загрязняющих веществ

4. бензин (нефтяной, малосернистый) (в пересчете на углерод) – 3,04%.

На данные вещества приходится 72% выбросов загрязняющих веществ от валовых выбросов всех загрязняющих веществ.

Для оценки качества воздушного бассейна города Нижнекамска рекомендуется:

1) Подготовить топооснову, указав промышленные, селитебные зоны и источники загрязнения атмосферы;

2) Используя сертифицированные программные продукты провести расчет рассеивания загрязняющих веществ;

3) Построить карты рассеивания загрязняющих веществ;

4) Определить зоны с наиболее высоким уровнем загрязнения атмосферы.

Заключение

В рамках настоящего исследования собраны и проанализированы сведения о действующих стационарных источниках загрязнения атмосферы, их качественных и количественных характеристиках, фактических выбросах;

Определен валовый выброс загрязняющих веществ, поступающий в воздушный бассейн города Нижнекамск, включая по классам опасности и по объемам;

Предложены мероприятия для дальнейшей оценки качества атмосферного воздуха.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Безуглая Э. Ю. Мониторинг состояния загрязнения атмосферы в города. – Л.: Гидрометеоиздат, 1986. – 200 с.

2. Безуглая Э. Ю. Чем дышит промышленный город / Безуглая Э. Ю., Расторгуева Г. П., Смирнова И. В. – Л.: Гидрометеоиздат, 1991. – 255 с.

3. Сулейманов И. Ф. Применение расчетного мониторинга для оценки загрязнения атмосферы городской среды / Сулейманов И. Ф., Маврин Г. В., Харлямов Д. А. // Научно-технический вестник Поволжья (Казань). – 2011. – №2. – С. 107-111.

4. Сулейманов И. Ф. Заболеваемость жителей города – карты рассеивания загрязняющих веществ – квоты на выбросы. / Сулейманов И. Ф., Маврин Г. В., Харлямов Д. А. // Научно-технический вестник Поволжья (Казань). – 2011. – №3. – С. 150-154.

5. Сулейманов И. Ф. Расчет загрязнения воздушного бассейна города промышленными предприятиями и автотранспортом / Сулейманов И. Ф., Маврин Г. В., Харлямов Д. А. // Экология промышленного производства: межотр. науч.-практ. журнал (ФГУП «ВИМИ»). – 2011. – Вып. 3. – С. 14-18.

6. Миляев В. Б. и др. Методическое пособие по выполнению сводных расчетов загрязнения атмосферного воздуха выбросами промышленных предприятий и автотранспорта города (региона) и их применению при нормировании выбросов / утверждено приказом Госкомэкологии России №66 от 16 февраля 1999 года. – СПб., 2000. – 25 с.

ИНСТИТУТ ПРИКЛАДНОЙ МЕХАНИКИ РАН[1], г. МОСКВА
КАБАРДИНО-БАЛКАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ[2] ИМЕНИ В. М. КОКОВА

УДК 579.872: 579.222.2
ББК 28.072
Биология

биология

МИКРОБНОЕ ГИДРОКСИЛИРОВАНИЕ 2-ЭТИЛПИРИДИНА

Кандидат биологических наук И. А. Паршиков[1]
Доктор биологических наук Ф. М. Хасаева[2]

Исследованы превращения 2-этилпиридина грибами Aspergillus awamori ВКМ F-758, Aspergillus niger ВКМ F-1119, Beauveria bassiana ATCC 7159, Beauveria bassiana ВКМ F-3111Д, Cunnighamella verticillata ВКПМ F-430 и Penicillium simplicissimum КМ-16. В результате превращений наблюдалось гидроксилирование метиленовой группы алкильного заместителя исходного субстрата. Наилучший выход продукта гидроксилирования (59,7%) был получен при трансформации субстрата грибом Beauveria bassiana ATCC 7159.

Ключевые слова
Трансформация, грибы, *Beauveria bassiana*, 2-этилпиридин

Введение

Микробное гидроксилирование имеет важное значение для получения новых соединений, используемых в органическом синтезе [1, 2]. Немногие штаммы микроорганизмов способны осуществлять окисление азотистых гетероциклов [3]. Ранее была исследована возможность микробного гидроксилирования метильных заместителей в молекуле пиридина [4].

Целью настоящей работы было изучение микробного гидроксилирования метиленовой группы алкильного заместителя 2-этилпиридина. Продукт такого гидроксилирования обладает оптической активностью и может быть использован в синтезе различных лекарственных средств.

Материалы и методы исследования

В работе использовали музейные штаммы грибов: *Aspergillus awamori* ВКМ F-758, *Aspergillus niger* ВКМ F-1119, *Beauveria bassiana* ATCC 7159, *Beauveria bassiana* ВКМ F-3111Д, *Cunnighamella verticillata* ВКПМ F-430 *и Penicillium simplicissimum* КМ-16.

Процесс гидроксилирования проводили в буферном растворе с pH 6,0, в течение 48 часов суспензией неразмножающихся клеток, предварительно выращенных до стационарной фазы роста на среде следующего состава (г/л): глюкоза – 20,0; кукурузный экстракт – 10,0; пептон – 5,0; KH_2PO_4 – 5,0; вода водопроводная, pH 5.0. 2-этилпиридин (**I**) вносили в буферную смесь в количестве 100 мг/л. Продукты трансформации экстрагировали из культуральной жидкости хлороформом и выделяли на колонке в системе растворителей – гексан-этилацетат-метанол (5:5:1). Для колоночной хроматографии

использовали силикагель Kieselgel 0.036 0.200 (Merck, ФРГ). Хроматографию в тонком слое проводили на пластинках Силикагель $60F_{254}$ (Merk, ФРГ).

Масс-спектральный анализ продуктов трансформации 2-этилпиридина был проведен на приборе Varian MAT-112 при энергии ионизации 80 эВ и на приборе MX 1321A при энергии ионизации 70 эВ методом прямой электронной ионизации (ПЭИ).

Спектры ПМР 2-этилпиридина и продуктов его трансформации были сняты в растворе CCl_4 на приборе Tesla BS-467 (Чехия) – с рабочей частотой 60 МГц.

Оптическое вращение измеряли на поляриметре Chemapol IV (Rudolph, США).

Результаты исследования и их обсуждение

Было установлено, что исследуемые штаммы грибов превращали 2-этилпиридин (**I**) в (-)-2-(1-гидроксиэтил)пиридин (**II**) с различными выходами (рис. 1, таблица 1). Кроме продукта **II** (R_f= 0,44) в экстрактах был обнаружен исходный субстрат **I**.

ПЭИ масс-спектр соединения **II** (*m/z*, *I* %): 123 [M+] (5), 122 [M-H]+ (3), 108 [M-CH3]+ (100), 106 [M-OH]+ (47), 105 [M-H2O]+ (14), 80 [M-CH3-CO]+ (47), 79 [M-CH3-CHO]+ (70), 78 [M-CH3-CHOH]+ (47), 53 [M-CH3-CO-HCN]+ (35).

Для подтверждения структуры соединения **II** был исследован его спектр ПМР: (δ; м.д. КССВ *J*, Гц): 1,36 д (3H, CH_3, 7,0), 4,53 с (1H, OH), 4,73 кв (1H, CH, 7,0), 6,8 - 7,8 м (3H, β, β', γ-CH), 8,33 д (1H, α-CH, 5,0).

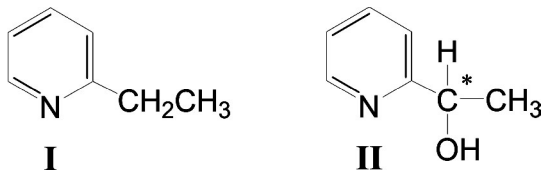


Рис. 1. Структуры 2-этилпиридина (I) и 2-(1-гидроксиэтил)пиридина (II)

Таблица 1

Выходы (-)-2-(1-гидроксиэтил)пиридина (II) при трансформации I различными штаммами грибов

Грибы	Выход соединения **II**, %	Удельное вращение
B. bassiana ATCC 7159	59,7	-56,7° (с 2,2, CH_3OH)
B. bassiana ВКМ F-3111Д	7,0	-43,4° (с 0,38, C_2H_5OH)
P. simplicissimum КМ-16	10,0	-14,2° (с 0,007, C_2H_5OH)
A. niger ВКМ F-1119	0,24	-
A. awamori ВКМ F-758	0,04	-
C. verticillata ВКПМ F-430	Следы	-

Первые работы по трансформации алкилпиридинов микроорганизмами показали, что процессы гидроксилирования метилпиридинов успешно осуществляются грибом *B. bassiana* ATCC 7159 [4].

В качестве субстрата для проведения исследований был выбран 2-этилпиридин, гидроксилирование которого представляет практический интерес.

Алкильный заместитель этого соединения имеет метиленовую группу, при гидроксилировании которой можно было ожидать образование оптически активного спирта.

Из шести исследованных штаммов грибов только *B. bassiana* ATCC 7159, *B. bassiana* ВКМ F-3111Д и *P. simplicissimum* КМ-16 синтезировали вещество II с выходами, достаточными для дальнейшего органического синтеза, при этом соединение II обладало оптической активнос-

тью (таблица 1).

Наилучший результат был получен со штаммом *B. bassiana* ATCC 7159. Целевой продукт (-)-2-(1-гидроксиэтил)пиридин был получен в течение 48 часов и выделен на колонке с выходом 59,7% и высокой оптической чистотой $[\alpha]_{D^{20}}$ – 56,7° (с 2,2, CH_3OH).

Ранее было описано аналогичное окисление этилбензолов с выходами от 3 до 60 %. При этом, в ряде случаев также образовывались оптически активные вторичные спирты (с энантиоселективностью от 5 до 97 %) [5].

Предлагаемый нами способ получения оптически активного спирта **II** имеет практичекую ценность, поскольку некоторые производные его левовращающего энантиомера обладают лекарственными свойствами [6]. Пиридиновый фрагмент входит в состав многих лекарств [7], в том числе и антималярийных [8-11].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Parshikov I. A., Sutherland J. B. Microbial transformations of antimicrobial quinolones and related drugs // J. Ind. Microbiol. Biotechnol. – 2012. – V. 39. – N 12. – P. 1731-1740.

2. Parshikov I. A., Silva E. O., Furtado N. A. J. C. Transformation of saturated nitrogen-containing heterocyclic compounds by microorganisms // Appl. Microbiol. Biotecnol. – 2014. – V. 98. – N 4. – P.1497-1506.

3. Хасаева Ф. М., Захарчук Л. М., Нетрусов А. И., Паршиков И. А. Использование пиридина клетками Arthrobacter sp. КМ-Р // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 303-305.

4. Модянова Л. В., Воробьева Л. И., Шибилкина О. К., Довгилевич Е. В., Терентьев П. Б., Кост А. Н. Микробиологические превращения азотсодержащих гетероциклических соединений: 1. Гидроксилирование изомерных метил- и диметилпиридинов некоторыми микроскопическими грибами // Биотехнология. – 1990. – N 3. – С. 24-27.

5. Holland H. L., Bergen E. F., Cherchaian P. C., Khan S. H., Munoz B., Ninniss R. W., Richards D. Side chain hydroxylation of aromatic hydrocarbons by fungi. 1. Products and stereochemistry // Can. J. Chem. – 1987. – V. 65. – P. 502-507.

6. Tilford Ch. H., Shelton R. S., Van Campen M. G. Histamine antagonists. Basically substitued pyridine derivates // J. Am. Chem. Soc. – 1948. – V. 70. – P. 4001-4006.

7. Wang F., Langley R., Gulten G., Dover L.G., Besra G. S., Jacobs W. R., Sacchettini J. C. Mechanism of thioamide drug action against tuberculosis and leprosy // J. Exp. Med. – 2007. – V. 204. – P. 73-78.

8. Ge J.-F., Arai C., Yang M., Bakar Md. A., Lu J., Ismail N. S. M., Wittlin S., Kaiser M., Brun R., Charman S.A., Nguyen T., Morizzi J., Itoh I., Ihara M. Discovery of novel benzo[α]phenoxazine SSJ-183 as a drug candidate for malaria // ACS Med. Chem. Lett. – 2010. – V. 1. – P. 360-364.

9. Паршиков И. А., Зарайский Е. И. Частная биотехнология и нанобиотехнология. Том II. Биотехнологические и нанобиотехнологические подходы к созданию диагностических и лекарственных средств нового поколения для борьбы с малярией. – М.: Эдитус, 2014. – 157 с.

10. Zaraisky E. I., Osmak G. J. Biosensor immunoassay for simultaneous detection of antigens AFP, PSA and CEA // International Journal of Nanobiotechnology and Pharmacy. – 2014. – N 1. – P.59-70.

11. Паршиков И. А., Свистунов А. А., Зарайский Е. И. Региоселективная трансформация О-геранил-N-фенилкарбамата грибом Aspergillus niger // Естественные и технические науки. – 2011. – N 5(55). – С. 108-109.

SUMMARY

Soltanova N. B., Karayeva L. V. Tusi Couple and Urdi Lemma Copernicus // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 6 – 11. [0,5 p. s.]

Key words

Couple of Tusi, Copernicus, Urdi, planet, movement

Summary

The article discusses the fact of silence Nicolaus Copernicus of mathematical basis – Maraga revolution in «his» astronomy.

Kurlaev A. E. Specifics of the Ural industrial landscapes // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 12 – 15. [0,3 p. s.]

Key words

Industrial landscape, the Urals, industrialization, mining and metallurgical centers

Summary

The article analyzes the various theoretical positions of landscape in the application to the industrial landscapes of the Urals industrial region. Development of rich ore deposits of various minerals led to the emergence in the Urals large metallurgical centers in different periods of time, the development of which formed the architectural forms of the industrial landscape of the Urals. The most noticeable impact of human activities on the natural environment near the towns of Asbest and Karabasz.

Tarasov O. A., Vasil'eva S. A. The Event Took Place April 26, 1921 Year in Butyrka Prison and Their Influence on the Development of the Penal Correction System of the Ryazan Province // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 16 – 22.

Key words **[0,5 p. s.]**

History of criminally-Executive system, political prisoners, Butyrskaya prison, Ryazan province, civil war in Russia, criminal-executive system, the Provincial punitive Department, the Provincial Department of punitive enforcement works, provincial emergency Commission, Ryazan province forced labor camp, Ryazan province prison

Summary

the article detailed causes, course and consequences of the hunger strike and riots among inmates in Butyrka prison in April 1921 year. Based on archival data shows how the butyrskie riots had on the development of places of deprivation of liberty in the Ryazan province. One of the consequences was the sudden dispersal of political prisoners in provincial places of detention and mass escape from the hastily organized in Ryazan political prison.

Based on the documents and historical evidence, the authors conclude that the cause of the emergency was the organizational lack of provincial places of detention and the interagency fighting local structures of the national Commissariat of Justice, NKVD and CHEKA.

Article prepared with the financial support of the Russian humanitarian scientific foundation and the Government of the Ryazan region, project № 13-11-62002.

Savchenko R. A. The History of Separate Ski Battalions' Formation in Kazan in 1941-1942 // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 23 – 29. [0,5 p. s.]

Key words

Ski battalion, alternative rifle brigade, armament, combat training

Summary

The article is dedicated to the formation of military units in Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic in the Great Patriotic War period. The history of creation of separate ski battalions in Kazan is reviewed. The article touches on the problem of battalions' military personnel providing, armament and war outfit supplying. Special attention is given to combat training of the mentioned military units.

Erokhin I. Yu. Inconsistency of the «State» Views in the Cossack World Outlook Doctrine // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 30 – 32. [0,2 p. s.]

Key words

Cossacks, Russia, ethnos, estate, culture, traditions, war, community, people, nation, society

Summary

The inconsistency of the Cossacks' views on the issues related to the law, the state and the social and cultural ideology is rather an advantage of the Cossack communities than their weakness. At the present stage of the social development, as never before, the society calls for the public sentiments of the local national elites of the regions and national, cultural and ethnic communities. The government starts listening to those sentiments and taking them into account when developing its foreign and domestic policies. And the Cossacks do have something to offer their society. Methodologically, this article is based on the principles of systemacy, scientific character, historicism, and critical interpretation of the sources.

Grosheva O. A. Historical Aspects of the Formation of Scientific School A. S. Khomentovsky and Its Role in the Development of Academic Science in the City of Orenburg // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 33 – 38. [0,5 p. s.]

Key words

Scientific heritage, scientific school, the study of the steppes

Summary

In the article the questions connected with the history of the formation of scientific schools A. S. Khomentovsky in the Orenburg state University, the role of the individual scientist as the leader of the scientific school, and the importance of the school in the development of academic science.

Yusupov R. G. International Cooperation of Republic Bashkortostan in the Field of Science on Border XX – XXI Ages // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 39 – 49. [0,9 p. s.]

Key words

Scientific potential, UFA Science Centre, fundamental research, Scientific and technical program, Scientific School, creative communications, Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan, region, human resources capacity, academic science

Summary

In the 1990's, despite all the upheavals of the late twentieth and early XX – XXI ages Russian academic science capacity in the region has not decreased. Establishment of the UFA branch of Russian Academy of Sciences, Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan, interacting with the structures of the Russian Academy of Sciences, concentrating all the possible sources of federal and local budget, kept the leading scientific schools, their staff capacity. In the region were carried out basic and applied research, created the unique scientific and educational centers of universities, colleges, research institutes, experimental plants, design, design organizations in leading industries.

Maslova I. A. To the Problem of Research of Political Preferences and Orientations of Students Multicultural Region (on the Example of Orenburg Region) // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 50 – 55. [0,5 p. s.]

Key words

Political preferences, political orientation of the youth, extremism, multicultural region

Summary

Article updated the problem of the study of political orientations, attitudes, preferences youth multicultural region in conditions of reforming. Developed goals, objectives, methodology of research. The author justifies the necessity of villania trends, determinants of formation

and manifestation of political orientations and political preferences of the student youth multicultural region (Orenburg oblast) in terms of the spread of extremism in inter-ethnic relations, with the purpose of organization of effective preventive work among youth.

Kozyakova N. S. Phenomenological and Temporal Boundaries of Russia on the Post-Soviet Space // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 56 – 61.

Key words **[0,5 p. s.]**

Border expansion of Russian territory, geo- and chrono- political identity, Limitrophe, interaction between civilizations

Summary

The article discusses the boundaries of post-Soviet Russia. The author examines the criteria for geo- and chrono - Russian political identity, as well as criteria of Russian identity. Particular attention is paid to limes as borderland area and space, which contact with civilization and political appear buckles, which further allow you to adjust the relationship between empires. In conclusion, it is concluded that in the long term potential of the Russian interaction between civilizations will gradually accumulate and grow.

Rybakova M. V., Zernova L. P. Socio-Cultural Competence as a Factor in Personal Maturity Specialist // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 62 – 66.

Key words **[0,4 p. s.]**

Competence, competence-based approach, general cultural competence, formation of common cultural competencies, humanities, student, teacher, personal maturity

Summary

In this paper, the authors considered the problem of general cultural competence on the example of students of technical colleges. As a tool for assessing the competence has been used a questionnaire survey of senior students and analysis of theoretical material. The study showed that the formation of common cultural competencies of future professionals is a qualitative indicator of personal maturity of students. The formation of the general cultural competence affects professionalism of the teachers, socio-cultural environment of the university and the individual characteristics of the student's personality.

Shchukina M. Yu. The Role of Non-Profit Organizations in the Development of Civil Society as an Example of Ecovillages // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 67 – 71. [0,4 p. s.]

Key words

Non-profit organization, civil society, the organizational structure, sustainable rural development, ecovillage

Summary

The article proposes a sectoral approach of strategic development of eco-villages in the structure of non-profit organizations for the sustainable development of rural areas. The findings of a sociological survey was to determine the organizational structure and the definition of the development prospects of ecovillages. Also proposed for the development of civil society in Russia to use this form of non-profit organizations as the ecovillage.

Baykova L. A., Kostina N. K. Value and Practical Approach to the Organization Military-Patriotic Education // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 72 – 77. [0,5 p. s.]

Key words

Vocational guidance, self-determination, the military-professional activities, value-based approach, patriotic education, patriotism, practice-oriented activities

Summary

The article is devoted to the military-patriotic education in the contemporary socio-economic

and political conditions. Particular attention is given to the value and practical approach to the organization of patriotic education. The essence of this approach, which is based on the formation of a practice-oriented activities of the positive value attitude to military service as a form of professional work and is carried out in special circumstances, requires the presence of a young man of high moral qualities. At the present stage of career guidance activities should be based on the need to form a valuable relation to the army and the military profession.

Belyaeva V. A., Grebenkina L. K. A Theoretical Study of the Ways of Development of the Higher Pedagogical Education Management // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 78 – 82. [0,4 p. s.]

Key words

Educational management, principles of management, administering activity as a system, educational competence of a manager, management technologies in higher education

Summary

In the article on the basis of government laws and regulations scientific and theoretical aspects and problems of educational management are considered, ways to improve the management of educational process in higher education are identified.

Efremov O. Yu., Kopysova L. A. The Quality Management System of Education in the Modern University // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 83 – 89.

Key word **[0,5 p. s.]**

Quality of education, university training, students in higher medical schools, the quality management system of education

Summary

Article from the perspective of systems approach considers the basic provisions of the theory and practice of quality management education in a modern University.

Efremov O. Yu., Suleimanov A. M. The Pedagogical Essence and Application Conditions of Experience Fighting and Emergency Management in the Preparation of Officers and Employees of Law Enforcement Agencies // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 90 – 95. [0,5 p. s.]

Key words

The experience of fighting, emergency response, training of officers

Summary

In the article presents the main results of the analysis of the essence of the pedagogical experience of fighting and dealing with emergencies, as well as pedagogical conditions of its formation and application in the process of training officers and employees of law enforcement agencies.

Mitina L. M. Psychology of Personal and Professional Development and Professional Career: General and Special // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 96 – 109. [1,1 p. s.]

Key words

System of personal development approach, professional development, career development, conception, typology, developmental programs

Summary

The article from the position of a system of personality development approach, an attempt to create an integrative theory, which allows to study the professional activity of modern people holistically in unity professional and professional career, which determined the creation of typology and developing psychological programs.

Panov V. I. Ecopsychological Model of the Formation of Subjectivity of the Cadets

of the Military University // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 110 – 122. [1,0 p. s.]

Key words

Military University, cadets, teachers, activity, activities, subject, subjectivity, development, stages, ecopsychological model

Summary

The article poses the problem of the development of subjectivity of the cadets of the military school and their teachers. Theoretical analysis of the relationship between the concepts of «activity», «activities», «subject» and «subjectivity». On the basis of the proposed ecopsychological model of the formation of subjectivity of the cadets of the military College, which includes stages of development: the subject of motivation, the subject of perception, the subject of imitation, subject to arbitrary action by the external control, subject to arbitrary action in internal control, the subject of exteriorization mastered in the learning of others. Presents requirements for the subjectivity of the teacher arising from these stages of the development of subjectivity.

Pyrskiy A. M., Aliev A. A. Training as a Means of the Formation of Pedagogical Competence at the Cadets of the Internal Troops of the Russian Ministry for Internal Affairs // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 123 – 130. [0,6 p. s.]

Key words

Competence approach, pedagogical competence, innovative teaching methods, method of the pedagogical training, research program, tools for diagnosis and assessment

Summary

In this article the importance of military personnel training for the professional activities of servicemen, the importance of the pedagogical activity of the commanders, definition and structure of the pedagogical competence of the officer, the pedagogical training opportunities for its formation at the cadets are considered; the research program project to create the content, structure and technologies of the pedagogical training, introducing it into the learning process, assessment, analysis and interpretation of the research results of are presented.

Andreev E. A. Historical and Pedagogical Analysis of the Formation of Readiness of Youth to Serve the Fatherland in the Army in the XVIII – early XIX Century // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 131 – 138. [0,6 p. s.]

Key words

Readiness of young people to serve the Fatherland, the analysis of the experience of previous generations; psycho-pedagogical activity on Patriotic education

Summary

The article is devoted to historical and pedagogical analysis of formation of readiness of youth to serve the Fatherland. Analysis of the basic directions, forms and methods of Patriotic education in the XVIII – early XIX centuries in Russia. Disclosed the content and nature of psychological-pedagogical work on Patriotic education of the youth of the state authorities and military administration. It is proposed to use a rich historical and pedagogical experience of Patriotic education in preparing today's youth for military service.

Belgisova K. V., Shulga A. V. The Structure of Competence «the Planning of Own Activities» // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 139 – 151. [1,0 p. s.]

Key words

Student, standard, independent work, competence, planning

Summary

The competence approach, incorporated in the Federal state educational standards, is determining the active role of the student in the learning process: he must be able not only to reproduce the information, but to think independently and to be ready to take effective

decisions taking into account the realities of modern life.

In this case, if earlier, the curriculum of the discipline outlined the objectives, content, scope and procedure of the discipline, it is now necessary to determine the scope of educational outcomes generated by a specific discipline, with the appropriate competencies, including a list of tasks for independent work of students taking into account the fact that independent tasks will allow to finally form a particular competence.

The article discusses the concept of competence as the ability to perform any activity. For example, the ability to plan independent work includes: evaluation scope of work, evaluation of productivity and the estimated time to completion of works. The development of the capacity planning leads to a correct estimate of the time required to perform various types of intellectual works.

Volkova E. A. Transformation of Reading Student's Youth in the Sociocultural Environment of Higher Education Institution // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 152 – 156. [0,4 p. s.]

Key words

Correct reading, teaching reading, reading scientific, transformation, social and cultural environment of high school, socialization, students

Summary

Relevance of this article is caused by that the sociocultural environment of higher education institution as one of the most effective remedies of socialization and an inkulturation of student's youth, at the present stage differs observed transformations and need for progressive changes of educational, scientific, common cultural reader's development.

Gerasimova K. M., Kosareva L.A. On the Development of Speech and Literary and Creative Abilities of Foreign Students // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 157 – 163. [0,6 p. s.]

Key words

Language guess, poetics, rhetoric, communicative competence, communicative reflection

Summary

The article deals with the problem of the development of language skills of foreign students. The aim is use of poetics and rhetoric as an art of verbal persuasion and self-expression. It is concluded that the need to develop not only communicative competence but also the communicative reflection students.

Kliueva O. A. The Models of Competition and Competitiveness of Personality // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 164 – 174. [0,8 p. s.]

Key words

Competition, competitiveness, critical incident technique, innovation, personality, activity

Summary

A brief theoretical analysis of the case studies related to personality competitiveness and analysis of operationalization and measurement has indicated the need for describing the phenomenology of personality competitiveness in view of the competition model. Otherwise it caused reduction of the phenomenon content to only one of the components.

Results of the empirical competition study as a critical incident in the professional occupation have allowed classification of competition types and singling out competitiveness models.

Kostina N. K. Historical and Pedagogical Analysis of Approaches to Orientation for Military and Professional Activities in Russia XIII-early XXI ages // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 175 – 180. [0,5 p. s.]

Key words

Professional orientation, cadet classes, military and professional activities, patriotic

education

Summary

The article describes the features of professional orientation of young people in the military profession in Russia in different historical periods. We select the most effective forms of organization of military-oriented activities. The role of psychological and pedagogical component of vocational guidance in working with young people. Recommended to use the positive experience of previous generations in the orientation of young people on the military profession in modern Russia.

Markov A. S., Hisambeev Sh. R. Constructive Conflict Resolution Ability in Military Units as a Manifestation of Officers Subjectivity // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 181 – 186. [0,5 p. s.]

Key words

Subjectivity, conflict, conflict resolution, behavioral strategy, aggressive reaction

Summary

The article is devoted to the development of the ability of the future officer constructively resolve conflicts in military units as a manifestation of its subjectivity level. The dynamics of change in aggressive reactions of military students in various courses of training and its relation to the preferred choice of behavior strategy in the conflict. It is concluded that training in military high school contributes to higher subjectivity, and thus the choice of the cooperation strategy maximizes lead military team.

Semago M. M. Specific of Modeling of Psychological-Pedagogical Maintenance in the Inclusive Education // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 187 – 193. [0,6 p. s.]

Key words

Inclusive education, psychological-pedagogical maintenance, dissipative structure theory, ontological category, modeling of process of maintenance, subject of maintenance

Summary

The article introduces modeling approach of inclusive education psychological-pedagogical monitoring with the use of dissipative structure theory. Basic methodological components as logical and temporal structures, philosophical underpinnings, special aspects, principles and conditions are quoted. Inclusive processes are analyzed as structural system. Effectiveness of ideas expansion of dissipative structure theory at the analyses psychological-pedagogical maintenance the all persons of inclusive education.

Ouroubkova L. M. Revealing Actions of a Translator in the Process of Creating a Target Text // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 194 – 205. [1,0 p. s.]

Key words

Reading aloud, creating a target text, choice of words, creating meaningful connections of the text, the exterior form of inner speech, making understanding objective, intonation, syntagma pauses division, creating a text of translation

Summary

The article is devoted to the problem of making translation more perfect. One of the most important parts of communicative competence of a translator is a skill to make a target text, to reproduce meaningful relations of the source text. The process of reproducing meaningful relations of the source text becomes clear in the process of reading aloud the target text. Reading aloud, analysis of the meaningful relations of the text is a way of making translation more perfect. Reading aloud makes it possible to understand activity of a translator in the process of creating a target text. Reading aloud is a humanistic skill addressed to the listener. The main components of intonation in reading aloud are melody, stress, syntagma pauses. Analysis of meaningful relations of the source text allows to determine the use of language means in the target text. Reading aloud allows to understand the process and the result of translation.

Ouroubkova L. M. Translation as scientific research // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 206 – 213. [0,6 p. s.]

Key words

Translation, research, method, methodology, methods of research in science of translation, interest in the solution of problem of translation, principles of the development of skills of translation, development interest in research, development of the personality of a translator

Summary

The article is devoted to the question of the development of communicative competence of a translator. Translation is a kind of scientific research, creating ways of translation, meanings, notions. Translation is research which is based on the knowledge of cognition, knowledge of methodology. Methodology is an important constituent of the system of training translators. Methodology in dialectical materialistic philosophy is scientific basis of starting principles of cognition, of ways and techniques of scientific research on this basis. Methodology develops creative thinking, ability to apply knowledge in solving problems of translation. Linguistic methods of research, theoretical ideas about translation, knowledge of methodological conceptions, conceptions of logic, knowledge of conceptions in the theory of translation, linguistics, psychology, psycholinguistics, observation of the process of translation, constituents of the activity of students are methods of acquiring skills of translation, methods of research of translation. Methodology forms interest in cognition, ability to develop knowledge. Principles of development of translation form the basis of the development of cognition, of gaining knowledge, of the development of personality of a translator.

Chervyakova L. D. Justification for Existance of Nano-Linguistics // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 214 – 220. [0,6 p. s.]

Key words

Interdisciplinary character, fundamental studies, pedagogical control, electronic education, testing, methods of teaching foreign languages, educational skills, nano-particals, learning management systems

Summary

In this article, we consider trends to transfer the terminology of nano-technologies into all spheres of life and social sciences, sometimes without any evidence. At present there is an active introduction of new information technologies, including electronic learning management systems, into educational process, and language teaching as well. It is caused by presence in them of means for providing technological procedures of estimation of the level of students' mastery in studying educational material through test systems.

Chernysheva O. V. Problems of Development of System of Higher Education in Russia at the Present Stage // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 221 – 228. [0,6 p. s.]

Key words

Higher education system, two-level education system, magistracy, bachelor degree, licensing and accreditation system

Summary

In article is analysed a number of the problems facing to system of higher education of Russia at the present stage. The real condition of the Russian system of higher education is estimated and the measures are analysed, allowing to lift efficiency of higher education and a science in Russia at the present stage, again to make their significant at the international level.

Aksiuchyts S. A. Modelling the Process of Forming Cognitive Activity of the Primary School Children through Completing Project Tasks // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 229 – 236. [0,6 p. s.]

Key words
Model, modeling, cognitive activity, project task, task approach, forming stages
Summary
In this article we present a model of the process of forming cognitive activity of primary school children while completing project tasks. The main forming stages in this article are distinguished as: purposeful, methodological, substantial, organizational and resultant.

Koraev K. V. Pedagogical Conditions of Vocational Education and Military Training of Students in Higher Education // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 237 – 241. [0,4 p. s.]

Key words
Professional training, military training, professional integration and military training in the University
Summary
Article discusses the relevance, substance, appropriateness and possibility of integration of professional and military training in local high schools, including in relation to the preparation of graduates for the challenges of national and military security, security in emergency situations.

Krichevski V. G. Formation of Requirements to Teachers of Educational Institutions of Russia in the 19th and Early 20th Centuries // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 242 – 247. [0,5 p. s.]

Key words
History of education and military education, military educational institutions of Russia in the second half of XIX – beginning of XX centuries, requirements for educators and teachers of military academies
Summary
In the article on the basis of historical and pedagogical analysis examines the background and content of the requirements for teachers (teachers and educators) military educational institutions of Russia in the second half of XIX – beginning of XX centuries. The role of Heads of offices of military educational institutions of Russia in the definition and implementation of requirements to the professional and personal qualities of teachers of military academies.

Lezhneva E. A. Research of Motivation Success as a Component Motivational Bases of Professional Strategy a Student // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 248 – 252. [0,4 p. s.]

Key words
Motivation to achieve success, professional strategy, the future of psyholog
Summary
The article substantiates the need for the development of motivation success, influencing the formation of professional person strategy. Provides data of the empirical study of motivation success students, experimentally proved the effectiveness of the implemented programs aimed at developing the motivation to achieve success as a component of the motivational bases of professional strategy.

Sizova L. A. The Requirement of the Sphere as an Object of Personality-Oriented Approach in Managing the Process of Development of Nursing Staff // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 253 – 258. [0,5 p. s.]

Key words
Motivation, professional needs, motivational complex, person-centered approach, nursing

staff, nurse as a subject of activity and personal fulfillment

Summary

The article represents the results of empirical study of professional needs of research nurses in multidisciplinary regional medical institution. The authors identified motivational complex with the nucleolus which consist of three main needs: good working environment; distinct work structuring; feeling in being in demand, and interesting work. This complex should be accompanied with considerable financial compensation for labor. Factors which doesn't get enough attention, such as demand for individual improvement, growth and development; social contacts, wish to communicate with wide range of people, aiming to trust-based relations between colleagues are provided in the article. They are considered as an object of person-centered approach to managing the development process of nursing staff.

Torbina I. I. Sale Innovative Teaching Technology in Teaching University Students // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 259 – 263. [0,4 p. s.]

Key words

Learning process, educational technology, innovation and higher education

Summary

The article focuses on the growth of scientific interest in educational technologies and experiences in implementing innovative teaching techniques in teaching students of high school; identifying the most effective and popular, are defined in application.

Tuhvatulina L. V. Peculiarities of Emotional Fading among the Teachers of Colleges // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 264 – 269. [0,5 p. s.]

Key words

Teaching, teacher, professional deforms, emotional bading, psychological escort, phases of emotional bading, strain, exhaustion, symptoms of emotional bading, correction, prophylaxes, resistance

Summary

The problem of influence of the profession on the person is examined in this article, the characteristics of the professional activity are analyzed. It is pointed, that long influence of the negative subjective – objective factors contribute to the development of the professional deform of the pedagogue. The degree of expression of the symptoms of emotional bading among the teachers is determined on the basis of the investigations. If the pedagogue has many years of working, the syndrome of bading is higher. The bading breaks the person and environment which he organizes around himself.

Kostina N. K. Modern System Professional Orientation in France // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 270 – 274. [0,4 p. s.]

Key words

Professional orientation, France, military and professional activity, professional choice, military and professional orientation, professional orientation, ability, profprosve-schenie, professional self-determination

Summary

The article describes the features of the system of vocational guidance in modern France, which is characterized by a variety of methods, tools and forms. There is the integrated use of all available methods, which helps optimize the process of vocational guidance. Historically, Russia for many centuries, she studied the experience of the French military, so that at the present stage, the continuity contributes to a more coherent system of vocational guidance, taking into account national traditions of education.

Shan Yu. The Teaching of Culture in College English Education // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 275 – 283. [0,7 p. s.]

Key words
Language, culture, culture input

Summary
From the long period of time, college English teachers have put on great emphasis on language itself, such as grammar, phonetics and vocabulary. They ignore that culture is related to language. As a result, the students just have the ability of the language, but not have the ability of cross-cultural communicative competence and cultural awareness. In fact, in college English education, teachers should not only teach the language itself, but also input its culture, so that they can cultivate the students' ability of cross-cultural communication.

Afanasyev A. A. Theoretical Basis of Enterprase Management under High Information Load // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 284 – 291. [0,6 p. s.]

Key words
Managerial decision-making, manager information overload, information overload countermeasures, enterprise competitiveness

Summary
This article examines the theoretical basis of managerial decision-making process under high-information load, views decision-making algorithm in the context of information overload and suggests main information overload countermeasures.

Ershov V. F. The Association of Russian Banks (ARB) in 1990-2014: Institutionalization and Activities // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 292 – 309.
Key words **[1,4 p. s.]**

The Association of Russian Banks, financial business, the corporate culture of the business. credit policy, the national banking system of Russia

Summary
The article analyzes the specificity of the formation and main activities of The Association of Russian Banks (ARB) as a leading organization of corporate Finance business. In 1991-2000s ARB consistently implemented innovative programs aimed at modernizing of domestic credit institutions, improving the mechanisms of their interaction with the state, the development of the interbank business cooperation and the introduction of high business culture in Russian Banking community.

Belgisova K. V. The Legal Aspects of Russian Postal Services // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 310 – 313. [0,3 p. s.]

Key words
Russian Post, postal services, bill

Summary
In recent years the problem of postal services legal regulation in Russia has acquired a special urgency. In 2014, the first reading was adopted bill No. 418707-6 «On postal communication» fixing the main provisions of the postal services regulation.

The article examines the current legal regulation of postal services, as well as the tendencies of its development in sense of the adoption of bill No. 418707-6 «On postal communication».

Shapoval O. V. Modern Civil Law about the Objects of Civil Rights: Analysis and Problems // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 314 – 320. [0,6 p. s.]

Key words
Civil rights, information, legislation novels, real estate, single real complex

Summary
The article analyzes the evolution of objects of civil legal relations in the light of recent

changes in legislation. Considered objective reasons for the emergence of new and exclude specific objects from the specified list. Examines the most significant practical problems novels legislation and identify its gaps. The analysis allows one to resolve these problems and improve the provisions of the legislation about the objects of civil rights.

Shapoval O. V. The History of Development of Building Rights in the Russian Civil Law // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 321 – 323. [0,2 p. s.]

Key words

The right to development, land ownership, limited property rights, contract developer

Summary

This article analyzes the limited real right is a right of superficies (superficies) in the pre-revolutionary civil law. Modern development of the Russian civil law requires perfection of the system of property rights that is especially true in the construction industry. Therefore, it makes sense to refer to the pre-revolutionary tradition, which has been successfully used design building rights. Provisions superficie were developed in detail by Russian zivilisten, wisely combined the interests of the land owner and the developer, and can be taken today with the modern reality.

Schetinina Yu. The Child's Right to Communicate with Relatives and Mechanism of Its Implementation in the Legislation of the Russian Federation // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 324 – 327. [0,3 p. s.]

Key words

Child, parents, family, child's right, protection of the rights

Summary

Realization of the right of the child to communicate with close relatives, is a very important issue in modern family law in Russia. This problem occurs as a result of the child's parents live apart, and their relatives, as in the implementation of the rights of a child with his parents, is limited to the child's right to communicate with other relatives.

Yusova M. B. Professional Competence of Employees of Psychological Services in Correctional Facilities // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 328 – 332. [0,4 p. s.]

Key words

Institutions of the correctional system, psychologist, psychiatric services, professional activity, professional knowledge, professional skills, professional competence

Summary

This article discusses the basic types and components of professional competence of psychological services correctional system problems in recruitment with staffing psychological services, foreign experience of organizing work of psychologists, modern requirements for the training of psychologists.

Petrova L. V., Bulgakova E. A. Architectural Design Trends in the Context of School Education Innovation Processes // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 333 – 336. [0,3 p. s.]

Key words

Game-technician, innovative trends, business game, script, architectural discipline

Summary

The article is devoted to the use of innovative technologies in the process of training for architects and accompanied by examples of business games on employment in the architectural design. The paper presents the definition of the game as a special type of activity; highlighted features of the business game, given the assessment of knowledge produced in the process simulation game. The article also highlighted features of creation of innovative products in the field of architecture.

Gabdullina L. M., Suleimanov I. F., Mavrin G. V., Miftahov M. N. Evaluation of Quantitative and Qualitative Composition of the Contaminants of Nizhnekamsk City Industrial Complex // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 337 – 339.

Key words **[0,2 p. s.]**

Ambient air, contaminants, class of hazard, stationary sources

Summary

In this research work the data about the sources of ambient air contamination in Nizhnekamsk city, their physical parameters and the emission quantities, the qualitative and quantitative composition of the emitted contaminants are collected and analyzed. The total amount of contaminant emissions in the ambient air of Nizhnekamsk city is determined. The measures to further assessment of the ambient air quality in Nizhnekamsk city are offered.

Parshikov I. A., Khasaeva F. M. Microbial Hydroxylation of 2-Ethylpyridine // Russian Scientific Journal. – 2014. – № 4(42). – PP. 340 – 342. [0,2 p. s.]

Key words

Transformation, fungi, Beauveria bassiana, 2-ethylpyridine

Summary

Were investigated bioconversions of 2-ethylpyridine by fungi Aspergillus awamori VKM F-758, Aspergillus niger VKM F-1119, Beauveria bassiana ATCC 7159, Beauveria bassiana VKM F-3111D, Cunnighamella verticillata VKPM F-430 and Penicillium simplicissimum KM - 16. As a result of transformations was observed hydroxylation of the methylene group of the alkyl substituent of the initial substrate. The best yield of hydroxylated product (59.7%) was obtained by transformation of substrate by fungus Beauveria bassiana ATCC 7159.

АВТОРЫ
(AUTHORS)

АКСЮЧИЦ Светлана Александровна – преподаватель Открытого института «Развивающее образование» (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: asa1964@mail.ru; тел. 89858187600

AKSIUCHYTS Svetlana Aleksandrovna – teacher of the Open institute «Developing education» (Russia, Moscow, 89858187600, e-mail: asa1964@mail.ru)

АЛИЕВ Абдулалим Абдулмаликович – старший преподаватель кафедры тактики Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России
Контактная информация: E-mail:alievabdul2012@yandex.ru; тел. 89110069949

ALIEV Abdulalim Abdulmalikovich – senior lecturer of the department of tactics, St.-Petersburg Military Institute of the Internal Troops of the Ministry for Internal Affairs of the Russian Federation (Russia, St.-Petersburg, +79110069949, e-mail: alievabdul2012@yandex.ru)

АНДРЕЕВ Евгений Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: eval-49@bk.ru; тел. 8-910-622-63-01

ANDREEV Yevgeny Aleksandrovich – Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Department of Humanities and Natural Sciences, Ryazan Higher Airborne Command School named after General of the Army V. F. Margelov (Russia, Ryazan, 89106226301, e-mail: eval-49@bk.ru)

АФАНАСЬЕВ Антон Анатольевич – аспирант кафедры экономики факультета управления в экономических и социальных системах Таганрогского технологического института Южного федерального университета (ФУЭС ТТИ ЮФУ) (г. Ростов-на-Дону)
Контактная информация: E-mail: afanasyev.anton@gmail.com; тел. +7-918-520-16-00

AFANASIEV Anton Anatolievich – PhD student of Departament of Management in Economic, Ecological and Social Systems of Taganrog's Technological Institution of Southern Federal University (Russia, Rostov-on-Don, +7-918-520-16-00, e-mail: afanasyev.anton@gmail.com)

БАЙКОВА Лариса Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, директор института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru; тел. 8-4912-25-52-60

BAYKOVA Larisa Anatolyevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Director of Institute of Psychology, Pedagogics and Social Work of RGU of S. A. Yesenin (Russia, Ryazan, 8-4912-25-52-60, e-mail: l.baykova@rsu.edu.ru)

БЕЛЬГИСОВА Кристина Викторовна – кандидат экономических наук, доцент Южного института менеджмента (г. Краснодар)
Контактная информация: E-mail: belgisova_k@mail.ru; тел. 8-960-490-76-00

BELGISOVA Kristina Victorovna – Candidate of Economic Sciences, associate Professor, Southern Institute of Management (Russia, Krasnodar, 8-960-490-76-00, e-mail: belgisova_k@mail.ru)

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры

педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: valentina4162@mail.ru; тел. 89605684575

BELYAEVA Valentina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Departament of Pedagogics and Management of Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin (Russia, Ryazan, 89605684575, e-mail: valentina4162@mail.ru)

БУЛГАКОВА Елена Александровна – кандидат архитектуры, доцент Государственного университета по землеустройству (ГУЗ) (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: traumeels@mail.ru; тел. 89035784525

BULGAKOVA Elena Aleksandrovna – PhD in Architecture, Associate Professor, State University Of Land Use Planning (GUZ) (Russia, Moscow, 89035784525, e-mail: traumeels@mail.ru)

ВАСИЛЬЕВА Светлана Анатольевна – кандидат исторических наук, доцент, заместитель начальника кафедры философии и истории Академии ФСИН России (г. Рязань)
Контактная информация: E-mail: vasi-svetlana@yandex.ru; тел. 8(4912)-93-82-16

VASIL'EVA Svetlana Anatolievna – Candidate of Historical Sciences, associate Professor, deputy Head of the Chair of Philosophy and History, the Academy of Federal Penitentiary Service of Russia (Russia, Ryazan, 8(4912)-93-82-16, e-mail: vasi-svetlana@yandex.ru)

ВОЛКОВА Евгения Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент Южного института менеджмента (г. Краснодар)
Контактная информация: E-mail: pjankovaea@rambler.ru; тел. 8-903-459-89-26

VOLKOVA Evgeniya Alekseevna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Southern Institute of Management (Russia, Krasnodar, 8-(903)-459-89-26, e-mail: pjankovaea@ rambler.ru)

ГАБДУЛЛИНА Лира Минулловна – магистрант кафедры химии и экологии Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)
Контактная информация: E-mail: ecolog_777@mail.ru; тел. 8-917-904-59-77

GABDULLINA Lira Minullovna – Undergraduate Department of Chemistry and Ecology, Kazan (Volga Region) Federal University (Russia, Tatarstan, Naberezhnye Chelny, 8-(8552)-39-25-13, e-mail: ecolog_777@mail.ru)

ГЕРАСИМОВА Ксения Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 3 Российского университета дружбы народов (РУДН)
Контактная информация: E-mail: xeniagerasimova@gmail.com; тел. 8-916-737-41-87

GERASIMOVA Xenia Mikhaylovna – Candidat of Philological Sciences, associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (Russia, Moscow, 8-916-737-41-87, e-mail: xeniagerasimova@gmail. com)

ГРЕБЕНКИНА Лидия Константиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С. А. Есенина (г. Рязань)
Контактная информация: E-mail: grin17.66@mail.ru; тел. 89106205896

GREBENKINA Lidia Konstantinovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Departament of Pedagogics and Management of Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin (Russia, Ryazan, 89106205896, e-mail: grin17.66@mail.ru)

ГРОШЕВА Ольга Алексеевна – кандидат географических наук, старший научный сотрудник лабратории исторического степеведения Института степи УрО РАН (г. Оренбург)
Контактная информация: E-mail: steppeforum06@mail.ru; тел. 8-(3532)-77-44-32

GROSHEVA Olga Alekseevna – Candidate of Geographical Sciences, Senior Researcher of the Laboratory of Histotical Steppe Science Institute of Steppe of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Russia, Orenburg, 8-(3532)-77-44-32, e-mail: steppeforum06@mail.ru)

ЕФРЕМОВ Олег Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи имени С. М. Будённого (г. Санкт-Петербург)
Контактная информация: e-mail: oe64@rambler.ru, тел. (921)7967264

EFREMOV Oleg Yurievich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, the Military Academy of communications (Russia, Saint-Petersburg, (921) 7967264, e-mail: oe64@rambler.ru)

ЕРШОВ Виталий Федорович – доктор исторических наук, профессор, директор Центра стратегии и развития Московского государственного областного университета
Контактная информация: e-mail: ershov_vf@mail.ru, тел. +7(985)410-15-23

ERSHOV Vitaly Fedorovich – Doctor of History, Professor, Director of the Center for Strategy and Development of Moscow State Regional University, Member of the Board of Russian Society of Historian-Archivists (Russia, Moscow, +7 (985)410-15-23, e-mail: ershov_vf@mail.ru)

ЕРОХИН Игорь Юрьевич – кандидат исторических наук, PhD, профессор (University of Renfrew, USA), старший научный сотрудник Кройдон Колледжа (г. Лондон, UK)
Контактная информация: E-mail: eiu21@ya.ru; тел. 9024431928

EROKHIN Igor Yuryevich – PhD in History, Professor (University of Renfrew, USA), Senior Researcher, Croydon College (U K, London, 9024431928, e-mail: eiu21@ya.ru)

ЗЕРНОВА Людмила Павловна – кандидат философских наук, доцент кафедры социально-политических наук Московского физико-технического института (г. Долгопрудный)
Контактная информация: E-mail: zlp55@yandex.ru; тел. 8-903 7327100

ZERNOVA Lyudmila Pavlovna – Ph.D., assistant Professor of Social and Political Sciences Department of Moscow Physical-Technical Institute (Technical University) (Russia, Moscow region, Dolgoprudny, 8-903 7327100, e-mail: zlp55@yandex.ru)

КАРАЕВА Лейла Вагидовна – политолог, аспирант, инженер-компьютерщик Института физики НАН Азербайджана (Азербайджан, г. Баку)
Контактная информация: E-mail: muzeyfizika@yahoo.com; тел. +99412510 6907

KARAEVA Leila Vahidovna – political scientist, graduate student, computer engineer of the Institute of Physics, National Academy of Sciences of Azerbaijan (Azerbaijan, Baku, +99412510 6907, e-mail: muzeyfizika@yahoo.com)

КЛЮЕВА Ольга Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета

Контактная информация: e-mail: klyueva.olga@mail.ru, тел. 89157386714

KLIUEVA Olga Anatol'evna – Candidate of Psychological Science, Docent of the Chair of Psychology of Labour, Organizational and Clinical Psychology in Tver State University (Russia, Tver, +79157386714, e-mail: klyueva.olga@mail.ru)

КОЗЬЯКОВА Наталия Сергеевна – кандидат политических наук, Московский государственный областной университет (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: nat5985@yandex.ru; тел. 8-967-203-83-89

KOZYAKOVA Natalia Sergeevna – Candidate of Political Sciences, Moscow State Regional University (Russia, Moscow, 8-967-203-83-89, e-mail: nat5985@yandex.ru)

КОПЫСОВА Лариса Анатольевна – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, проректор по воспитательной и социальной работе Кировской гос. мед. академии
Контактная информация: E-mail: kopysova@kirovgma.ru; тел. 8 9128264722

KOPISOVA Larisa Anatolyevna – the Candidate of Agricultural Sciences, the Senior Lecturer, the Vice-Rector on educational and social work of the Kirov state medical academy (Russia, Kirov, 8-9128264722, e-mail: kopysova@kirovgma.ru)

КОРАЕВ Казбек Владимирович – преподаватель кафедры защиты населения и территорий, СПб. университета Государственной противопожарной службы МЧС России
Контактная информация: E-mail: koraev.kaz@yandex.ru; тел. +7-(921)-407-13-88

KORAEV Kazbek Vladimirovich – Lecturer of the Department of Protection of the Population and Territories, Saint-Petersburg University of the State fire service of EMERCOM of Russia (Russia, Saint-Petersburg, +7-(921)-407-13-88, e-mail: koraev.kaz@yandex.ru)

КОСАРЕВА Лариса Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 3 Российского университета дружбы народов (РУДН)
Контактная информация: E-mail: akos4@rambler.ru; тел. 8-916-145-05-26

KOSAREVA Larisa Anatolyevna – Candidat of Philological Sciences, associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (Russia, Moscow, 8-916-145-05-26, e-mail: akos4@rambler.ru)

КОСТИНА Наталья Кирилловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.kostina@rsu.edu.ru; тел. 8-4912-25-52-60

KOSTINA Natalia Kirillovna – Ph.D., associate Professor, Assistant Professor of Second Language Ryazan State University named after S. A. Yesenin (Russia, Ryazan, 8-4912-25-52-60, e-mail: n.kostina@rsu.edu.ru)

КРИЧЕВСКИЙ Василий Георгиевич – соискатель кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России (г. СПб.).
Контактная информация: E-mail: k88v@mail.ru; тел. 8-911-0188448

KRICHEVSKIY Vasily Georgievich – Aspirant of the Department of theory and methods of continuing professional education of the St. Petersburg military Institute of internal troops of Russia (Russia, Saint-Petersburg, 8-911-0188448, e-mail: k88v@mail.ru)

КУРЛАЕВ Анатолий Евгеньевич – научный сотрудник Института истории и археологии УрО РАН (г. Екатеринбург)
Контактная информация: E-mail: aeku@mail.ru; тел. 8-9090155159

KURLAEV Anatoly Eugenevich – Researcher, Institute of History and Archaeology, Ural Branch of RAS (Russia, Ekaterinburg, 8-9090155159, e-mail: aeku@mail.ru)

ЛЕЖНЕВА Екатерина Александровна – аспирант кафедры психологии, ассистент кафедры психологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
Контактная информация: E-mail: eklezzz@ya.ru; тел. 89061630330

LEZHNEVA Ekaterina Aleksandrovna – graduate student, the assistant of the chair of Psychology of the Mordovian State Pedagogical Institute named by M. E. Evsevev (Russia, Saransk, 89061630330, e-mail: eklezzz@ya.ru)

МАВРИН Геннадий Витальевич – кандидат химических наук, доцент кафедры химии и экологии Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)
Контактная информация: E-mail: ecolog_777@mail.ru; тел. 8-917-904-59-77

MAVRIN Gennady Vitalievich – Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of Chemistry and Ecology of Kazan (Volga) Federal University (Russia, Tatarstan, Naberezhnye Chelny, 8-(8552)-39-25-13, e-mail: ecolog_777@mail.ru)

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент, член-корр. АПСН, доцент к-ры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени ген. армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-925-045-74-62

MARKOV Alexey Sergeevich – candidate of psychological Sciences, Professor, member-correspondent APSN, associate Professor, Department of Humanities and natural Sciences of Ryazan higher airborne command school named after. army General V. F. Margelov (Russia, Ryazan, 8-925-045-74-62, e-mail: markoff.ac-50@mail.ru)

МАСЛОВА Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общих правовых дисциплин и политологии факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета
Контактная информация: E-mail: irina_m1973@mail.ru; тел. 89878801197

MASLOVA Irina Aleksandrovna – the candidate of pedagogical sciences, associate Professor of political science and law of Orenburg State University (Russia, Orenburg, 89878801197, e-mail: irina_m1973@mail.ru)

МИТИНА Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии профессионального развития личности Психологического института Российской академии образования (г. Москва)
Контактная информация: e-mail: mitinalm@mail.ru, тел. 8-916-555-61-30

MITINA Larisa Maksimovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Professional Development of Personality, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Russia, Moscow, 8-916-555-61-30, e-mail: mitinalm@mail.ru)

МИФТАХОВ Мунир Нафисович – кандидат химических наук, доцент кафедры химии и экологии Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)
Контактная информация: E-mail: ecolog_777@mail.ru; тел. 8-917-904-59-77

MIFTAHOV Munir Nafisovich – Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of Chemistry and Ecology of Kazan (Volga) Federal University (Russia, Tatarstan, Naberezhnye Chelny, 8-(8552)-39-25-13, e-mail: ecolog_777@mail.ru)

ПАНОВ Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО)
Контактная информация: E-mail: ecovip@mail.ru; тел. +7 9165184540

PANOV Viktor Ivanovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO) (Russia, Moscow, +7 9165184540, e-mail: ecovip@mail.ru)

ПАРШИКОВ Игорь Альбертович – кандидат биологичесих наук, старший научный сотрудник Института прикладной механики РАН (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: igorallp@gmail.com; тел. 8-(905)-754-4615

PARSHIKOV Igor Albertovich – Doctor of Philosophy, Senior Researcher, Institute of Applied Mechanics, Russian Academy of Sciences (Russia, Moscow, 8-(905)-754-4615, e-mail: igorallp@gmail.com)

ПЕТРОВА Лариса Владимировна – кандидат архитектуры, доцент Государственного университета по землеустройству (ГУЗ) (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: gap1929@yandex.ru; тел. 89175526578

PETROVA Larisa Vladimirovna – PhD in Architecture, Associate Professor, State University Of Land Use Planning (GUZ) (Russia, Moscow, 89175526578, e-mail: gap1929@yandex.ru)

ПЫРСКИЙ Андрей Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры тактики СПб военного института внутренних войск МВД России
Контактная информация: E-mail: pyrskiy_am@mail.ru; тел. 89213136806

PYRSKIY Andrey Mihailovich – doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of tactics, St.-Petersburg Military Institute of the Internal Troops of the Ministry for Internal Affairs of the Russian Federation (Russia, St.-Petersburg, +79213136806, e-mail: pyrskiy_am@mail.ru)

РЫБАКОВА Марина Владимировна – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии управления факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: rybakovamv2005@yandex.ru; тел. 8-9166716383

RYBAKOVA Marina Vladimirovna – Ph.D., Professor of Management Sociology Department of School of Public Administration of Moscow State University (Russia, Moscow, 8-9166716383, e-mail: rybakovamv2005@yandex.ru)

САВЧЕНКО Роман Александрович – зам. директора по учебно-воспитательной работе Набережночелнинского государственного торгово-технологического института
Контактная информация: E-mail: savche-roman@yandex.ru; тел. 8-917-273-16-41

SAVCHENKO Roman Aleksandrovich – Vice-principal for educational work of Naberezhnye Chelny State Trade and Technological Institute (Russia, Tatarstan, Naberezhnye Chelny, 8-917-273-16-41, e-mail: savche-roman@yandex.ru)

СЕМАГО Михаил Михайлович – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета
Контактная информация: E-mail: intpsychol@mail.ru; тел. 8-916-121-08-30

SEMAGO Mikhail Mikhailovich – Candidate of Psychology, Associate Professor, Leading Researcher of Institute of Inclusive Education Problems of MSUPE (Russia, Moscow, 8-916-121-08-30, e-mail: intpsychol@mail.ru)

СИЗОВА Лариса Александровна – главная медицинская сестра Краевой клинической больницы №1 имени проф. С. В. Очаповского М-ва здравоохр. Краснодарского края
Контактная информация: E-mail: sizowala@mail.ru; тел. 8(918)-413-44-44

SIZOVA Larisa Alexandrovna – Head nurse of the Regional Clinical Hospital №1 named after prof. S. V. Ochapovsky (Russia, Krasnodar, 8(918)413-44-44, e-mail: sizowala@mail.ru)

СОЛТАНОВА Назиля Багировна – физик, кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Института физики НАН Азербайджана (Азербайджан, г. Баку)
Контактная информация: E-mail: muzeyfizika@yahoo.com; тел. +99412510 6907

SOLTANOVA Nazilya Bagirovna – Physicist, Ph. D., Senior Fellow, Institute of Physics of NAS of Azerbaijan (Azerbaijan, Baku, +99412510 6907, e-mail: muzeyfizika@yahoo.com)

СУЛЕЙМАНОВ Артур Маратович – старший преподаватель кафедры гражданского права СПб университета Государственной противопожарной службы МЧС России
Контактная информация: e-mail: 101106@list.ru, тел. +7 (963) 313-47-77

SULEYMANOV Arthur Maratovich – Senior Lecturer in Civil Law, Saint-Petersburg University of the State fire service of EMERCOM of Russia (Russia, Saint-Petersburg, +7 (963) 313-47-77, e-mail: 101106@list.ru)

СУЛЕЙМАНОВ Ильнар Фаргатович – ассистент кафедры химии и экологии Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)
Контактная информация: E-mail: ecolog_777@mail.ru; тел. 8-917-904-59-77

SULEIMANOV Ilnar Fargatovich – assistant of Department of Chemistry and Ecology, Kazan (Volga Region) Federal University (Russia, Tatarstan, Naberezhnye Chelny, 8-(8552)-39-25-13, e-mail: ecolog_777@mail.ru)

ТАРАСОВ Олег Александрович – кандидат исторических наук, доцент, начальник кафедры философии и истории Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (г. Рязань)
Контактная информация: E-mail: socratia@yandex.ru; тел. 8-910-907-56-49

TARASOV Oleg Alexandrovich – Candidate of Historical Sciences, associate Professor, Head of the Chair of Philosophy and History, the Academy of Federal Penitentiary Service of Russia (Russia, Ryazan, 8-910-907-56-49, e-mail: socratia@yandex.ru)

ТОРБИНА Ирина Игоревна – доцент кафедры перевода и переводоведения факультета иностранных языков и межкультурных коммуникаций МГГУ имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: paxcognition@hotmail.ru; тел. 8-925-585-77-65

TORBINA Irina Igorevna – associate Professor of Translation and Prevodovedeniya Faculty of Foreign Languages and Intercultural Communication MGGU named after M. A. Sholokhov (Russia, Moscow, 8-925-585-77-65, e-mail: paxcognition@hotmail.ru)

ТУХВАТУЛИНА Лариса Владимировна – руководитель социально-психологической службы, социальный педагог Каспийского института морского и речного транспорта – филиала ФБОУ ВПО «ВГАВТ», аспирант Астраханского государственного университета
Контактная информация: E-mail: Larisa_TL_82@mail.ru; тел. 89170896816

TUHVATULINA Larisa Vladimirovna – Head of the Socio-Psychological Service, Social Pedagogue of the Caspian Institute of Marine and River Transport – branch of FBO VPO «AS», Postgraduate Student Astrakhan State University (Russia, Astrakhan, 89170896816, e-mail: Larisa_TL_82@mail.ru)

УРУБКОВА Лидия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России (г. Рязань)
Контактная информация: тел. 8-961-132-70-92, 8-(4912)-75-42-38

OUROUBKOVA Lidia Mikhailovna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Department of Foreign Languages of Ryazan State Medical University named after academic I. P. Pavlov (Russia, Ryazan, 89209509869, e-mail: ilyafdtv@rambler.ru)

ХАСАЕВА Фатимат Машировна – доктор биологических наук, профессор кафедры микробиологии Кабардино-Балкарского гос. аграрного ун-та имени В. М. Кокова
Контактная информация: E-mail: info@kbsha.ru; тел. 8-(938)-693-3531

KHASAEVA Fatima Mashirovna – Doctor of Science, Professor, Department of Microbiology of Kabardino-Balkarian State Agrarian University of V. M. Kokov (Russia, Kabardino-Balkarian, 8-(938)-693-3531, e-mail: info@kbsha.ru)

ХИСАМБЕЕВ Шамиль Раисович – кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник Психологическогой института РАО (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: khisam@mail.ru; тел. 8-926-466-28-67

KHISAMBEEV Shamil Raisovich – Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher the Moscow Psychological Institute of RAE (Russia, Moscow, 8-926-466-28-67, e-mail: khisam@mail.ru)

ЧЕРВЯКОВА Людмила Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков филологического ф-та РУДН, академик РАЕН
Контактная информация: E-mail: ldch39@mail.ru; тел. 84991629229

CHERVYAKOVA Ludmila Dmitrievna – Phd in Philology, professor, academician Foreign Languages Department, Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Russia, Moscow, 84991629229, e-mail: ldch39@mail.ru)

ЧЕРНЫШЁВА Ольга Валериевна – кандидат социологических наук, доцент, ст. преподаватель к-ры гуманит. и естественнонауч. дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: chernysheva@list.ru; тел. 8-910-566-8270

CHERNYSHEVA Olga Valerievna – PhD in Sociology, assistant Professor, Department of Humanities and Natural Scienses, Ryazan Higher Airborne Command School (Military Institute) Name after Army General V. F. Margelov (Russia, Ryazan, 8-910-566-8270, e-mail: chernysheva@list.ru)

SHAN Yu – Lecturer, Master's Degree, Changchun University of China (China, Changchun, +8618686548800, e-mail: 458253049@qq.com)

ШАПОВАЛ Ольга Вячеславовна – кандидат юридических наук, доцент Южного института менеджмента (г. Краснодар)
Контактная информация: E-mail: olgashapoval@yandex.ru; тел. 8-9183371268

SHAPOVAL Olga Vyacheslavovna – PhD, associate Professor, South Institute of management (Russia, Krasnodar, 8-9183371268, e-mail: olgashapoval@yandex.ru)

ЩЕТИНИНА Юлия Александровна – аспирант кафедры гражданского права и гражданского процесса Белгородского университета кооперации, экономики и права
Контактная информация: E-mail: yuliya.schetinina@yandex.ru; тел. 89205600503

SCHETININA Yuliya Aleksandrovna – graduate of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law (Russia, Belgorod, 89205600503, e-mail: yuliya.schetinina@yandex.ru)

ЩУКИНА Маргарита Юрьевна – аспирант кафедры социологии управления, факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: aqmargo@mail.ru; тел. 8-910-424-03-37

SHCHUKINA Margarita Yurievna – Post-graduate, the Management Sociology Chair the Public Administration Department, the Lomonosov State University (Russia, Moscow, 8-910-424-03-37, e-mail: aqmargo@mail.ru)

ШУЛЬГА Андрей Витальевич – заместитель начальника отдела информационных технологий Аппарата Общественной палаты Российской Федерации
Контактная информация: E-mail: a.shulga@oprf.ru; тел. 8-905-774-18-36

SHULGA Andrey Vitalevich – Deputy head of information technology Department, the Apparatus of the Public Chamber of the Russian Federation (Russia, Moscow, 8-905-774-18-36, e-mail: a.shulga @oprf.ru)

ЮСОВА Мария Борисовна – старший преподаватель-методист и соискатель кафедры управления и организации деятельности УИС Академии ФСИН России (г. Рязань)
Контактная информация: E-mail: yusova2011@ mail.ru; тел. 8-920-954-61-67

YUSOVA Maria Borisovna – Senior Lecturer, Department of Management of the applicant and organization of the penal system of the Academy of the Federal Penitentiary Service (Russia, Ryazan, 8-920-954-61-67, e-mail: yusova2011@ mail.ru)

ЮСУПОВ Рахимьян Галимьянович – доктор исторических наук, профессор кафедры государственного права Института права БашГУ (г. Уфа)
Контактная информация: E-mail: yusupovr.g@yandex.ru; тел. +7 917 044 57 91

YUSUPOV Rakhimyan Galimyanovich – Doctor of Historical Sciences, Professor of Department of Constitutional Law, Institute of Right for the Bashkir State University (Russia, Bashkortostan, Ufa, +7 917 044 57 91, e-mail: yusupovr.g@yandex.ru)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В «РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ»

1. Правила оформления научных статей: набор текста в формате Word, шрифт Times New Roman; размер шрифта - 14; междустрочный интервал -1,5; формат бумаги - А4; отступ - 5 мм, поля - 20 мм. Объём статьи - не менее 10 стандартных машинописных листов. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в концевом списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:

2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.

2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.

2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.

2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.

2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.

2.8. Статья завершается примечаниями.

2.9. Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

3. Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электроннному адресу: rosnauka@mail.ru

4. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России -100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

5. К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:

Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов для открытой печати.

6. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия должна быть заверена надлежащим образом.

7. Стоимость одного экземпляра журнала 500 рублей.

8. Наш почтовый адрес:

390039, г. Рязань, ул. Интернациональная, д. 13, кв. 208, Нагорнов Валентин Павлович.

9. Наши банковские реквизиты:

Наименование получателя платежа:
АНО «РИЭПСИ»
ИНН/КПП 6234037737/623401001
Р/счет № 40703810100010000126
в Филиале «Рязанский»
ООО «Промрегионбанк», г. Рязань
БИК 046126792,
к/с 30101810600000000792
в Отделении Рязань
Назначение платежа - целевые взносы

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации –
– ПИ №ФС77–35383 от 19 февраля 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

УЧРЕДИТЕЛЬ: В. П. НАГОРНОВ

ИЗДАТЕЛЬ: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ:
390039, Рязань, ул. Интернациональная, д. 13, кв. 208

Тел. моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru
http: // www.rnjournal.narod.ru

Дата выхода выпуска в свет – 15.11.2014
Тираж 1 000 экз.
Каталожная цена за 6 месяцев – 1200 руб.
Заказ № 452.
Отпечатано в ООО «Полиграфия».
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.