Экономические и гуманитарные исследования регионов

4/2019

Ec	onomical
and	1
hu	manitarical
res	earches
of	the regions

4/2019

Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) номер в каталоге Почта России 37137
ISSN 2079-1968
Научно-теоретический журнал

№ 4 2019 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Несмеянов Е.Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почетный работник Министерства образования Российской Федерации, заведующий кафедрой философии и мировых религий (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Говердовская Е.В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора непрерывному образованию (Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Пятигорск);

Арсалиев Ш.М-Х. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и международной деятельности (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный);

Акаев В.Х. – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);

Арябкина И.В. - доктор педагогических наук, профессор (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск);

Бондаренко А.В. – кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебной и научной работе кафедры «Философия» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа)

Верещагина А.В. – доктор социологических наук, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Гончаров В.Н. – доктор философских наук, профессор кафедры философии Гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Дохоян А.М. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир);

Каргиева З.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова", г.

Владикавказ);

Касьянов В.В. – доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, декан факультета журналистики, заведующий кафедрой истории России (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);

Лукацкий М.А. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, Научный руководитель лаборатории теоретической педагогики ИТИП РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва);

Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе (Институт социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва);

Матяш Т.П. – доктор философских наук, профессор, профессор-консультант кафедры философии религии и религиоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии факультета социальных и гуманитарных наук (Федеральное государственное бюджетное учреждение образования «Московский образовательное высшего государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва);

Маринов М. Б. – доктор философских наук, специалист (Уханьский университет, Китайская народная республика)

Ратиев В.В. – доктор социологических наук, директор (Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Краснодар, г. Краснодар);

Розин М.Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Ромаева Н.Б. - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Самыгин С.И. – доктор социологических наук, профессор кафедры "Управления персоналом и социологии" (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет», г. Ростов-на-Дону);

Сущий С.Я. – доктор социологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);

Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир;

философских доцент, профессор Департамента Тен Ю.П. доктор наук, Российской менеджмента Финансового университета при Правительстве Федерации (Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финансовый университет) г. Москва);

Финько М.В. – доктор философских наук, директор конгрессно-выставочного центра (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);

Хараева Л.А. - доктор педагогических наук, профессор, Профессор кафедры английского языка (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г.

Нальчик);

Шингаров Г.Х. – доктор философских наук, профессор кафедры "Философия" (Негосударственное аккредитованное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования Современная гуманитарная академия, г. Москва);

Щербакова Л.И. – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры «Социология и психология» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М.И. Платова, г. Новочеркасск).

© «Экономические и гуманитарные исследования регионов»

www.cegr.ru.

Registration number PI FSS77- 39740
Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
catalog number 37137 Russian Post
ISSN 2079-1968
Scientific theory journal

№ 4 2019

EDITOR-IN-CHIEF

Nesmeyanov E.E. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Honored Worker of the Ministry of Education of the Russian Federation, Head of the Department of philosophy and world religions (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don)

EDITORIAL BOARD

Goverdovskaya E.V. – deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation ", Pyatigorsk);

Arsaliev Sh.M-X. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research and International Activities (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University", Grozny);

Akayev V.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny):

Aryabkina I.V. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after IN N. Ulyanov", Ulyanovsk);

Bondarenko A.V. – Candidate of Philosophical Sciences, Deputy Head of the Department for Academic and Scientific Work of the Department "Philosophy" Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa)

Vereshchagina A.V. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don).

Vezirov T.G. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department "Information Technologies and Information Security" (State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Dagestan State University of National Economy", Makhachkala);

Goncharov V.N. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);

Gorelov A.A. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of "Theory and methodology of physical culture" (Federal State Scientific Institution "Institute of Socialization and

Education" of the Russian Academy of Education, Moscow);

Dohoyan A.M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir);

Lukatskii M.A. – Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Honored worker of the general education of the Russian Federation, Head of the Laboratory of Theoretical Science Pedagogy ITIP RAO, head of the Department of psychology and pedagogy (State-Funded Educational Institution of Higher Education "Yevdokimov Moscow State Medical and Dental University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation, Moscow);

Kargieva Z.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Khetagurov North Ossetian State University», Vladikavkaz);

Kasyanov V.V. – Doctor of Social Sciences, Doctor of Juridical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Journalism, Head of the Department of Russian History (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Kuban State University», Krasnodar);

Matyas T.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor-consultant of the Department of philosophy of religion and religious studies (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Marinov M.B. – Doctor of Philosophical Sciences, specialist (Wuhan University, China)

Osadchaya G.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Deputy Director on scientific work (Institute of Social and Political Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow);

Popov M.Yu. – Doctor of Social Sciences, Professor, chief editor of "The Humanitarian, socioeconomic and social Sciences";

Pusko V.S. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, head of the Department of political science of the faculty of social Sciences and Humanities (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Bauman Moscow State Technical University", Moscow);

Rosin M.D. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of North-Caucasian scientific centre of higher school (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Ratiev V.V. – Doctor of Social Sciences, Director (Branch of Private Educational Institution of Higher Education «Witte Moscow University» in Krasnodar, Krasnodar);

Romeva N.B. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and pedagogical technologies Pedagogical Institute (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol, Russia)

Samygin S.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department "Personnel management and sociology" (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Rostov State University of Economics», Rostov-on-Don)

Soushiy S.Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socio-economic and Humanities research (Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don);

Spirina V.I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of social and psychological faculty, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir)

Ten Y.P. – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Management of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Federal State Educational Budgetary Institution of Higher Education "Financial University under the Government of the Russian Federation" (Financial University), Moscow);

Fin'ko M.V. – Doctor of Philosophical Sciences, director of the congress and exhibition center (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education " Don State Technical University", Rostov-on-Don);

Kharaeva L.A. - Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Federal State Educational Institution of Higher Education «Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov», Nalchik);

Shingarev G.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department "Philosophy" (Non-government accredited private institution of higher education Modern University for the Humanities, Moscow);

Shcherbakova L.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, head of the Department of sociology and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Platov South-Russian State Technical University», Novocherkassk).

© «Economical and humanitarical researches of the regions»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА АНДРИЕНКО А. С. Формирование компетенций бакалавров с учетом новых стандартов высшего образования 10 АРСАЛИЕВ Ш.М-Х., БЕЛАЛОВ Р.М. 18 Этнокультурная компетентность профессиональной культуры будущего специалиста АХМАДОВА А.С. Организационно-педагогические условия формирования поликультурной компетентности 29 студентов ВОЛКОВ А. А., МАЖАРЕНКО С. В. Этнокультурная осведомленность в контексте современной стратегии образования в высшей школе: педагогический аспект исследования 34 ГАДЗАОВА Л.П., КАРГИЕВА З.К. Дидактико-коммуникативные действия как условие формирования межкультурной компетентности студентов в неязыковом вузе 39 ЖАРКОВА Г.А., МИТИНА И.Д. Формирование профессиональных компетенций бакалавров ИТспециальностей посредством моделирования учебных ситуаций КАЛАНТАРЯН Л.А., СПЕРБЕР О.И. Проблема подготовки кадров в вузе в процессе становления и развития регионального музыкального образования 49 поволоцкий к. в. Спортивная подготовка курсантов летного училища в условиях реализации ФГОС ВО 54 СОЛОВЕЙ Д.В., СПИРИНА В.И. Развитие организационной самостоятельности у курсантов военного вуза 57 СПИРИДОНОВА А.А. Внеурочная деятельность как фактор формирования культурно-эстетического отношения млалших школьников к действительности 61 ТАРЛАВСКИЙ В.И. Структура и компоненты педагогической технологии профессиональной ориентации 65 ТИМОШИНА Е. А. 70 Генезис и перспективы образовательного процесса в Тибетском автономном

районе Китайской Народной Республики

ФАЙН М.Б. Дополнительное профессиональное образование как средство адаптации молодого педагога к педагогической деятельности	74
ХАРЧЕНКО Л.Н., МАРКАРЬЯН Ю.А.	
О методике оценки человеческого капитала выпускника регионального вуза СОЦИОЛОГИЯ	79
БИЛОВУС В.К., ВОЛКОВА Л.А. Специфика первичной социальной профилактики женского алкоголизма в молодежной среде	85
ЕРОХИН А.М., ВОРОБЬЕВ С.М. Социологический анализ политической активности студенческой молодежи Северного Кавказа	88
миртинера и г жриера в в	
МКРТЫЧЕВА К. Б., ФРИЕВА В. В. Социально-медицинский аспект проблемы вакцинопрофилактики населения (на примере Ростовской области)	96
ФИЛОСОФИЯ	
ЗОЛОТАРЕВ С. П.	
Особенности и проблемы развития английской и французской политической философии	
в период конца XVII - начало XIX веков	101
МЯКИННИКОВ С.П.	
Сравнительный анализ понятий «целое» и «единое»: современные интерпретации	107
ПЕТРОВА Ю.А., САМАРСКАЯ С.В.	
Особенности культурной и субкультурной коммуникации как системы, реализующей коммуникативные события	117

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.4

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ С УЧЕТОМ НОВЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андриенко А. С.

THE FORMATION OF BACHELOR COMPETENCIES IN ACCORDANCE WITH THE NEW STANDARDS OF HIGHER EDUCATION

Andrienko A. S.

В статье анализируется проблема подготовки бакалавров на новом этапе развития компетентностно-ориентированного образования. Рассмотрены новые образовательные стандарты отечественного высшего образования, ориентированные на компетентностный подход к обучению. В работе, в соответствии с образовательным стандартом высшего образования, определен набор значимых, по мнению автора, компетенций в качестве выпускника составляющих компетентностной образовательного модели «бакалавриат». На современном этапе развития образовательного структурно-содержательных необходимость уточнения обязательных компетентностной модели бакалавра имеет большое значение с целью повышения качества обучения, расширения академических связей вуза, обеспечения сопоставимости документов об образовании и усиления конкурентоспособности выпускников-бакалавров на международном рынке труда.

The article analyzes the problem of education of Bachelors at the new stage of the competency-oriented approach. New Educational Standards of national education, focused on the competency-based approach to student learning, are viewed. The paper considers a set of significant, in the author's opinion, competencies defined by the Educational Standard of Higher Education in Russia as the components of the competency-based model of Bachelors level of education. At the present stage of the educational environment development, it is worth identifying the significant structural substantive components of the competency-based model of the Bachelors level to improve the quality of education, expand academic relations between universities, enhance comparability of educational documents, and strengthen the competitiveness of undergraduates in the international labor market.

Ключевые слова: высшее образование, компетентностная модель профессиональной подготовки выпускника вуза, образовательный стандарт высшего образования, компетенция, компетентность, набор компетенций, уровневое образование, междисциплинарность.

Keywords: Higher education, competency-based model of the Bachelors level of education, Educational Standard of Higher Education in Russia, competence, competency, a set of competencies, levels of competence development, level of education, interdisciplinary education.

Процесс глобализация современного общества актуализирует проблему подготовки компетентностного выпускника образовательного уровня «бакалавриат». Формирование набора необходимых компетенций, в соответствии с требованиями отечественного

образования и международными стандартами, являются значимым условием конкурентоспособности бакалавра на международном рынке труда [4].

Необходимость модернизации системы российского высшего образования с целью вхождения в международное образовательное пространство было определено документами Болонского Декларации. Положения Болонской Декларации направлены на создание единого Европейского образовательного пространства и включают ряд утверждений, среди которых следующие:

- компетентностно-ориентированный подход к подготовке выпускников в системе высшего образования;
 - международное признание дипломов об образовании;
- введение универсальной системы оценивания и признания академических квалификаций;
 - определение специфики уровневого образования;
- расширение связей, направленных на повышение мобильности студентов в европейском образовательном пространстве, интенсификация академического сотрудничества;
 - непрерывное образование [6].

В 2019 году исполняется двадцать лет с официальной даты подписания Болонской Декларации, которая с 19 июня 1999 года положила начало Болонскому процессу [11]. Хронологический старт созданию Европейского образовательного пространства был дан в 1950 году утверждением протокола Европейской конвенции, который гарантировал право на образование. Позже, 12 марта 2010 года, в Будапеште была подписана Декларация о Европейском пространстве высшего образования [12].

Россия присоединилась к Болонской декларации в 2003 году и Болонский процесс, ориентированный на компетентностный подход к образованию, явился одним из факторов модернизации системы отечественного высшего образования, способствовал разработке обновленных моделей формирования компетенций студентов. В соответствии с тенденциями развивающегося общества сфера образования динамично изменяется, это обуславливает появление новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения [7], утвержденных Министерством Образования Российской Федерации, которые определяют необходимый набор компетенций студентов на разных образовательных уровнях высшего учебного заведения. Вузам предоставляется право разрабатывать образовательные стандарты самостоятельно и выбирать набор формируемых компетенций по конкретной дисциплине, исходя из специфики профильного направления специальности студента и особенностей уровня образования: «бакалавриат», «специалитет», «магистратура», «аспирантура» [8, 9].

Положения Болонской Декларации направлены на интенсификацию академической мобильности студентов и преподавателей, расширение сферы участия в гранатовых программах и программах академического обмена. Работа по данным направлениям приводит к усилению взаимодействия между вузами, созданию программ академических и профессиональных стажировок и программ получения двойных дипломов [12].

В связи с этим компетентностная модель, как основа оценки качества подготовки бакалавров в российском вузе, продолжает быть значимой для профессионально ориентированного взаимодействия в поликультурном пространстве; направлена на то, чтобы дать возможность студентам быть мотивированными и конкурентоспособными на рынке труда. Концепция компетентностного подхода, этимология понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» достаточно полно исследованы в работах отечественных ученых (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Р.А. Быкова, С.А. Гапоненко, А.Н. Дахин, Д.С. Ермаков, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.В. Иванова, О.А. Игумнов, Т.Е. Исаева, В.В Краевский, В.М. Коровин, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, А.М. Митяева, Н.Г. Муравьева, А.М. Павлова, В.В. Сериков, Т.А. Разуваева, М. В. Смородинова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, М.И. Царева, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов и др.) и зарубежных

ученых (G. Bassellier, I. Benbasat, J.K. Britell, R. Boyatzis, R.W. Burns, N. Chomsky, M.W. Connell, R.M. Epstein, P. Fain, T.F. Gannon, H. Gardner, T. Hoffmann, M.A. Hoge, W.R.Houston, S. Horton, E.M. Hundert, Walo Hutmacher, D. Hymes, R. Klein-Collins, J.L. Klingstedt, R. Makeshnan, A.F Marrelli, J.P. Monat, T. Mitchell, B.H. Reich, W. Rothwell, L.H. Salganik, K. Sheridan, J.S. Shippmann, M.K. Smith, J. Tondora, R. Wellins, R.W. White и др.).

В 2016-2019 годах исследованием проблем компетентностного подхода и формирования компетенций занимаются М.А. Аксенова, Е.А. Кагакина, Н.В. Калюжная, Е.В. Караваева, В.С. Сенашенко, S. Alfa, J. Dachelor, S. Garben, D. Hanesova, N.F. O King, D.S. Petrovich, A. Sabri.

Понятийный аппарат терминов «компетентность» и «компетенция» (как составляющая компетентности) достаточно полно определен и соотнесен в соответствии со спецификой профессиональной деятельности студентов вуза, но не является неизменным, так как развитие общества требует разработки и уточнения образовательных стандартов, содержащих конкретизацию данных понятий. Трудно не согласиться с емким и остающимся актуальным высказыванием Б.Д. Эльконина: «Компетентностный подход – это как привидение: все о нем говорят, но мало кто его видел» [10].

Исследователь В.Д. Шадриков, один из разработчиков «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием», определяет понятие «компетенция» как «системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств», подчеркивая, что «в каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться» [5].

Теоретическое определение данных понятий содержится в рабочих программах дисциплин (РПД) вуза, изучаемых студентами, которые являются частью общего учебнометодического комплекса (УМК) дисциплины. Знаниевый компонент присутствует в структуре компетентностной модели в содержании компетенций (знания, умения, навыки) как необходимая структурно-содержательная составляющая формирования компетенций. Компетентностная модель, в отличие от знаниевой, имеет целью не только получение определенного объема академических знаний, но и практическое применение полученных знаний в профессионально ориентированной деятельности, направлена на непрерывное компетентностное развитие будущих выпускников в течение всей жизни. Основной целью компетентностно-ориентированного образования готовность является будущих выпускников реализовать приобретенный набор компетенций практической деятельности.

В теоретических исследованиях по проблеме развития компетентностного подхода в образовании (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, И.А. Зимняя, В.И. Байденко, А.В. Хуторской и др.) выделены три этапа развития компетентностного подхода к образованию: первый этап (1960–1970 гг.), второй этап (1970–1990 гг.), третий этап (1990–2000 гг.). Значимое влияние на определение и характеристику этапов развития компетентностно-ориентированного образования имела работа И.А Зимней «Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании» [3], вышедшая в 2004 году и четвертому положившая начало новому, ПО мнению автора, этапу компетентностного подхода. Современный этап компетентностного подхода обусловлен изменениями образовательного пространства, которое инновационными определяется как глобальное, мобильное, междисциплинарное, высокотехнологичное, преемственное и непрерывное.

Четвёртый этап характеризуется появлением федеральных государственных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), определением набора компетенций выпускника высшей школы на различных уровнях образования («бакалавриат», «специалитет», «магистратура», «аспирантура»), модернизацией образования на основе реализации компетентностного подхода в соответствие с современными международными требованиями, поиском методов и технологий обновления содержания и результатов

образования.

В соответствии с положениями ФГОС ВО (3^{++}) [7] у студента-бакалавра должны быть сформированы следующие компетенции: универсальные компетенции (УК), общепрофессиональные компетенции (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК). Так как компетенции УК и ОПК устанавливаются ФГОС ВО (3^{++}), то данные компетенции полностью включаются в образовательную программу (ОП) и являются общими для всех образовательных уровней. Профессиональные компетенции (ПК) во ФГОС ВО (3^{++}) не определены. Данные компетенции разделены на три группы:

- 1) устанавливаются примерной основной образовательной программой (ПООП) и полностью должны включаться в образовательную программу, являются обязательными;
- 2) устанавливаются ПООП и включаются в образовательную программу по решению организации;
- 3) определяются организацией на основе профессиональных стандартов и ряда требований, предъявляемых к выпускникам, могут быть не включены в образовательную программу.

Таким образом, профессиональные компетенции во ФГОС ВО (3⁺⁺) не указаны и определяются вузом самостоятельно в соответствии с профессиональными стандартами и ПООП с учетом квалификации выпускника и специфики конкретного образовательного Профессиональный стандарт является нормативно-правовым документом, уровня. который **утвержден** Министерством труда Российской Федерации. Согласно профессиональному стандарту организацией самостоятельно устанавливается соответствие с профессиональной деятельностью выпускника и уровнем образования направленностью (профилем) программы [7].

На образовательном уровне «бакалавриат» необходимо решить профессиональные задачи, которые позволят осуществлять научно-исследовательскую, технологическую, организационно-управленческую и проектную деятельность. Также в образовательной программе устанавливаются индикаторы достижения компетенций, то есть характеристики, определяющие формулировку компетенций [7].

Алгоритм разработки перечня профессиональных компетенций может включать в себя следующие действия: анкетирование работодателей с целью выявления требований к компетентностному развитию выпускников вуза в соответствии с экономическими потребностями, выбор и характеристику индикаторов, необходимых для формирования профессиональных компетенций, выбор дисциплин, изучение которых направлено на достижение необходимого уровня сформированности профессиональной компетенции.

Ряд исследователей (Е.В. Караваева, И.Н. Мишин, В.С. Сенашенко и др.) отмечает, что 1) в положениях ФГОС ВО (3^+), в отличие от ФГОС ВО (3^{++}), академический выпускник образовательного уровня «бакалавриат» был ориентирован на выполнение научно-исследовательской деятельности, имел соответствующий перечень научно-исследовательских компетенций и профессиональных задач; 2) профессиональные стандарты высшего образования направлены на подготовку специалистов только по существующим специальностям вуза, то есть исключается перспективное развитие специальностей во временном диапазоне от пяти до десяти лет с учетом периода обучения студентов в вузе; 3) ФГОС ВО (3^{++}) содержит недостаточно корректные формулировки некоторых компетенций из предложенного набора, что вызывает трудности в выборе методов их формирования.

Во ФГОС ВО (3^{++}) определена специфика подготовки выпускника на существующих уровнях образования, но необходимый набор основных, значимых компетенций как структурно-содержательных составляющих компетентностной модели профессиональной подготовки бакалавра четко не определен. В соответствии с ФГОС ВО (3^{++}) вуз имеет право выбрать набор компетенций и представить его в структуре учебно-методического комплекса (УМК) дисциплины, состоящего из рабочей программы дисциплины (РПД), фонда оценочных средств (ФОС) и учебных карт дисциплины (УКД). Выпускающая

кафедра сама определяет компетенции студентов по изучаемым дисциплинам. В этой связи можно говорить о том, что выбор компетенций может быть спорным и не совсем целесообразным. Так, например, выпускающая техническая кафедра вуза может предлагать гуманитарным кафедрам набор компетенций, формулировка которых не соответствует реализуемому профилю и образовательному уровню дисциплины: на третьем и четвертых курсах образовательного уровня «бакалавриат» студенты изучают дисциплину, направленную на развитие профессиональных компетенций, но выбраны (ОПК) универсальные компетенции (YK), общепрофессиональные профессиональные (ΠK) компетенции не определены структуре профессиональной компетентности будущего выпускника-бакалавра и не представлены в УМК дисциплины. В зависимости от изучаемой дисциплины ОПК и ПК формируются у студентов на младших (первый и второй) и на старших (третий и четвертый) курсах образовательного уровня «бакалавриат».

Несмотря на то, что рабочая программа дисциплины представлена на сайте вуза (в большинстве случаев на персональной странице преподавателя) у студентов отсутствует представления о формируемых компетенциях по изучаемой дисциплине, в частности, и о компетенциях, составляющих профессиональную компетентность выпускника, в целом. Это приводит к отрицательному результату, когда студент не умеет работать автономно и самостоятельно, поэтому большинство студентов мотивированы только к получению диплома, как документа об окончании вуза. Традиционная форма аттестации: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «зачтено» недостаточно мотивирует студента к повышению уровня сформированности компетенций,

Предлагаемая модель профессиональной компетентности выпускника образовательного уровня «бакалавриат» может состоять из следующих значимых компетенций соответствии c ΦΓΟС BO (3^{++}) : научно-исследовательской, организационно-управленческой, информационно-технологической, поликультурной (межкультурной / этнокультурной), коммуникативной, нормативно-правовой, социальнополитической, проектной (предпринимательской), инновационного развития, персональной (личностной / индивидуальной).

В структуру определенных выше компетенций бакалавра включены, как составляющие, универсальные и общепрофессиональные компетенции из набора компетенций, определенных $\Phi\Gamma$ OC BПО (3⁺⁺), и профессиональные компетенции, не определенные $\Phi\Gamma$ OC ВПО (3⁺⁺) [7]. Курсивом выделены компетенции, формулировка которых не включена в образовательный стандарт и была определена или уточнена автором:

1. Научно-исследовательская компетенция:

УК – способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК 1).

ОПК – готовность к участию в проведении экспериментальных исследований в профессиональной деятельности (ОПК 5).

ПК – способность проводить научно-исследовательскую деятельность в профессионально ориентированной сфере; готовность применять соответствующий специальности аппарат исследования, методы анализа, моделирования, теоретического и экспериментального исследования; анализировать, обобщать и представлять результаты исследований, использовать достижения отечественной и зарубежной науки с учетом специфики профильной специальности.

2. Организационно-управленческая компетенция:

VK- способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (VK3).

ОПК – готовность к выполнению в составе коллектива проектно-конструкторских, научно-исследовательских, расчетных и экспертно-надзорных работ (ОПК 6).

ПК – готовность организовывать работу коллектива исполнителей, принимать

управленческие решения; способность определять порядок выполнения работ в профильной профессионально ориентированной сфере, контролировать их выполнение и управлять коллективом.

3. Информационно-технологическая компетенция:

УК – способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК 1).

ОПК – способность решать типовые задачи профессиональной деятельности на основе знаний основных законов математических, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин с применением информационно-коммуникационных технологий; способность обосновывать и готовность реализовать современные технологии в профессиональной деятельности (ОПК 1).

ПК - способность использовать современные технические средства и информационные технологии получения и передачи информации для решения аналитических и исследовательских задач профессионально-ориентированного характера по направлению профильной специальности.

4. Поликультурная (межкультурная / этнокультурная) компетенция:

УК – способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК 5).

ОПК – способность осуществлять профессионально ориентированную деятельность с учетом межкультурных, и этнокультурных особенностей; готовность к формированию «этнокультурной личности» [1, с.13] в поликультурном пространстве»; готовность к «смысловой установке на принятие ценностей» [2], культурных особенностей, политических и религиозных воззрений народов.

ПК – осуществлять межкультурное профессионально ориентированное взаимодействие и сотрудничество по направлению профильной специальности, соблюдая принципы толерантного общения и культурной эмпатии в поликультурной среде.

5. Коммуникативная:

УК – способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном (ых) языке (ах) (УК 4).

ОПК – готовность взаимодействовать на международном уровне со специалистами разных стран в сфере профессионально ориентированного и делового общения, сохраняя национальную самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности.

ПК – способность владеть русским и иностранным языками для решения профессионально ориентированных задач, демонстрируя личную и профессиональную культуру, владеть различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций на международном уровне.

6. Нормативно-правовая компетенция:

УК – способность использовать нормативно-правовые знания в профессиональной и социальной деятельности.

 $O\Pi K$ — способность использовать нормативную и оформлять специальную документацию в профессиональной деятельности, ориентироваться в основных правовых и нормативных актах (OПК-4).

ПК – способность анализировать и использовать нормативно-правовую документацию на уровне, соответствующем специфике профильной специальности; способность анализировать деятельность предприятий и учреждений в соответствующей области на отечественном и международном уровнях.

7. Социально-политическая компетенция:

УК – способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций (УК 8).

ОПК – способность использовать социально-гуманитарные и профессиональные

знания, культуру мышления, системный подход и критический анализ при формировании мировоззренческой и гражданской позиции.

ПК – способность разрабатывать и выбирать методы и средства обеспечения информационной безопасности и защиты государственной тайны, обеспечивать защиту информации в сфере профессиональной деятельности.

8. Проектная (предпринимательская) компетенция:

УК – способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (УК 2).

ОПК – готовность к выполнению в составе коллектива проектно-конструкторских, научно-исследовательских, расчетных и экспертно-надзорных работ в области профессионально ориентированной деятельности (ОПК 6).

ПК – способность разрабатывать и реализовывать бизнес-планы предприятий профессиональной сферы, бюджетов деятельности предприятия (организации), проекты нормативных и методических материалов, а также положений, инструкций и других организационно-распорядительных документов в сфере профессиональной деятельности, готовность осуществлять мероприятия по организации и управлению их работой.

9. Компетенция инновационного развития:

УК – способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК 6).

ОПК – готовность быть направленным на непрерывное профессиональное совершенствование; способность к самостоятельной профессиональной и научно-исследовательской работе; готовность к повышению своего образовательного уровня и развитию личностного потенциала.

ПК — способность к саморазвитию и самосовершенствованию, проявлению творческого подхода, критического мышления; готовность к непрерывному приобретению новых знаний, умений, навыков, их реализации в практической деятельности; готовность к повышению квалификации и мастерства.

10. Персональная (личностная / индивидуальная) компетенция:

УК – способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (УК 7).

ОПК – способность самостоятельно организовать, анализировать и обобщить результаты своей деятельности, степень эффективности и качество выполнения работы в профессиональной сфере.

ПК – готовность нести ответственность за свою работу и принятие решений, способность самостоятельно определять траектории своего профессионального и личностного развития; способность к конструктивному мышлению, анализу своих личностных качеств и ценностей.

Анализ положений ФГОС ВО (3^{++}) позволяет говорить о том, что все еще нет единства в определении набора компетенций, поэтому необходимо уточнение выбора компетенций, как основных составляющих компетентностной модели выпускника образовательного уровня «бакалавриат», корректировка характеристик формируемых у студентов компетенций.

Тенденции компетентностного подхода в поликультурном мире направлены на сближение международных систем высшего образования в глобальном обществе согласно положениям Болонского процесса [13, 14], что обуславливает уточнение требований к уровню сформированности профессиональной компетентности выпускников вуза на всех уровнях образования. В связи с этим развитие уровня профессиональной компетентности способствует повышению качества образования, мотивирует студентов к успешной профессиональной деятельности на рынке труда.

В развивающемся обществе модель выпускника постоянно совершенствуется и требует разработки новых подходов к структурно-содержательной характеристике

составляющих ее компонентов. Разработанная компетеностная модель направлена на повышение эффективности подготовки бакалавров в высших учебных заведениях. Перспективным направлением исследования компетентностной модели бакалавра является анализ критериев и параметров оценивания, выбор форм и методов контроля уровня сформированности компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогическая ситуация как основа этнопедагогического процесса // Экономические и гуманитарные исследования регионов № 2. 2019. URL: http://www.cegr.ru/index.htm (дата обращения 20.06.2019).
- 2. Ахмадова А.С. Организационно-педагогические условия формирования поликультурной компетентности студентов // Экономические и гуманитарные исследования регионов № 2. 2019. URL: http://www.ce_gr.ru/index.htm (дата обращения 23.06.2019).
- 3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Материалы к 1-му заседанию методологического семинара 20 мая 2004 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
- 4. Макарова Е.А., Макарова Е.Л. Формирование системы профессиональных компетенций специалистов в вузе Российский психологический журнал. -2008. Т. 5. № 4. С. 48-55.
- 5. Модель специалиста и высшее профессиональное образование / Под ред. В.Д. Шадрикова. М., 2003.
- 6. Общеевропейские компетенции: изучение, преподавание, оценка. М.: МГЛУ, 2003. 256 с
- 7. Портал государственных образовательных стандартов высшего образования Φ ГОС BO (3⁺⁺). URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения 30.03.2019).
- 8. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по ОП высшего образования программам бакалавриата, специалитета и магистратуры (приказ Минобрнауки России №301 от 05.04.2017 г.). URL: https://minjust.consultant.ru/documents/36015 (дата обращения 19.06.2019).
- 9. Указ Президента РФ от 09.09.2008 N 1332 (ред. от 13.04.2018) «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно ОПО по всем уровням высшего образования». URL: https://rulaws.ru/president/Ukaz-Prezidenta-RF-ot-09.09.2008-N-1332/ (дата обращения 19.06.2019).
- 10. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные походы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. С. 22.
- 11. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: http://www.ehea.info/ (дата обращения 25.06. 2019).
- 12. Bologna Process. URL: https://eua.eu/issues/10:bologna-process.html (дата обращения 23.06. 2019).
- 13. European Commission. Education and Training. URL: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en (дата обращения 21.06. 2019).
- 14. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Bologna, Spain. URL: https://eua.eu/downloads/content/standards%20and%20guidelines%20for%20quality%20ass urance%20in%20the%20european%20higher%20education%20area%20esg%202015.pdf (дата обращения 20.06.2019).

УДК 37.01

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Арсалиев Ш.М-Х., Белалов Р.М.

ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE SPECIALIST

Arsaliev Sh.M-X., Belalov R.M.

Аннотация: Профессиональная культура представляет собой сложное явление, имеющее много разных компонентов в своей структуре. Один из них - это этнокультура, которая не только важна, но и необходима для деятельности человека в условиях многонационального общества. Статья посвящена изучению роли этнического компонента в структуре профессиональной культуры и обоснованию его важности для будущих специалистов в области образования. Мы предлагаем краткий обзор развития этнопедагогики, рассматриваем проблему формирования этнокультурной компетентности и представляем системный, синергетический, компетентностный и технологический подходы как методологическую базу исследования, представляем некоторые результаты экспериментальных исследований. Особое внимание уделяется этнокультурной компетентности как компоненту профессиональной культуры будущего специалиста. В статье представлена субъективная оценка различных аспектов личности, определяющих качество профессиональной деятельности в области образования. Показаны изменения уровня этнокультурной компетентности в результате экспериментальной работы.

Материалы статьи имеют практическое значение для специалистов в области образования, педагогических наук и современных систем образования.

Annotation: Professional culture is a complex phenomenon that has many different components in its structure. One of them is ethnic culture, which is not only important, but also necessary for human activity in a multinational society. The article is devoted to the study of the role of the ethnic component in the structure of professional culture and the substantiation of its importance for future specialists in the field of education. We offer a brief overview of the development of ethnopedagogy, consider the problem of the formation of ethnocultural competence and present systemic, synergetic, competence and technological approaches as a methodological basis for the study, present some results of experimental studies. Particular attention is paid to ethnocultural competence as a component of the professional culture of a future specialist. The article presents a subjective assessment of various aspects of personality that determine the quality of professional activity in the field of education. Changes in the level of ethnocultural competence as a result of experimental work are shown.

The materials of the article are of practical importance for specialists in the field of education, pedagogical sciences and modern education systems.

Ключевые слова: профессиональная культура, этнокультура, этнопедагогика, личность, компетентность.

Key words: professional culture, ethnoculture, ethnopedagogy, personality, competence.

Рассматриваемая проблема формирования и совершенствования профессиональной культуры — одна из актуальных проблем современной педагогики. Она особенно актуальна для учителей. Мы рассматриваем профессиональную культуру учителя как сложную, многокомпонентную и развивающуюся структуру. Этническая культура является одним из

основных компонентов профессиональной культуры учителя. Формирование этнической культуры начинается с рождения человека и продолжается в течение всей жизни. «Распространенность этнической культуры в школах, этнически наполненные продукты народной культуры, демографические изменения и растущие межэтнические контакты позволяют людям, независимо от этнической принадлежности, иметь свободный доступ к многочисленным этническим культурам, создавая основу для формирования собственной этнической идентичности» [8, с.1760].

Этническая культура включает элементы, отражающие национальную и этническую идентичность человека [9, 18, 23]. Одним из инструментов формирования этнической культуры является этнопедагогика [1, 26]. Проблема качественного формирования этнической культуры как компонента профессиональной культуры в подготовке будущих учителей приобретает особое значение в связи с их будущей многофункциональной деятельностью, участием в развитии образования, науки, производства и духовной жизни общества. Вот почему исследование формирования профессиональной культуры будущих специалистов становится особенно актуальным. «Современный учитель должен обладать не только педагогическими, психологическими, методическими и технологическими знаниями и навыками, необходимыми для обучения высококвалифицированных специалистов, но также навыками культурной коммуникации, межличностного взаимодействия; готовностью придерживаться правил и норм этикета, обладать рядом профессионально важных личных качеств, которые определяют уровень профессиональной и общей культуры учителя» [4, С. 158].

Этнопедагогика представляет собой новую отрасль педагогической науки. Этнопедагогика рассматривается как молодое и активно развивающееся направление в педагогике и представляет собой научные знания, содержащие информацию о практической образовательной деятельности и образовательном опыте этнических групп, о нравственных, этических и эстетических взглядах на ценность семьи, этноса, национального характера, нации [1].

Формирование и развитие этнопедагогических технологий основано на общих принципах образования, но имеет собственную методологическую и теоретическую базу [1, 3]. Объектом этнопедагогических исследований являются национальный опыт и традиции образования. Это означает, что этнопедагогику можно рассматривать как отдельную отрасль науки, имеющую собственную структуру, методы, системы и приложения.

Этнопедагогика представляет собой отдельное направление в современной педагогике, изучающее национальный образовательный опыт в теоретическом и практическом плане. Развитие этой науки становится все более важным из-за специфики российского образовательного пространства, которое считается многонациональным и поликультурным.

Научно-исследовательские подходы и методы, применяемые в этнопедагогике, многочисленны и разнообразны. На их основе сделаны теоретические выводы, объясняющие историческое и современное функционирование этно- педагогических традиций и их влияние на формирование профессиональной культуры личности [3].

Из многих показателей формирования индивидуальной этнической культуры как компонента профессиональной культуры является этнокультурная компетентность человека. Мы рассматриваем этнокультурную компетентность человека как обладание этнокультурными компетенциями, содержание которых связано с различными элементами этнической культуры. На рисунке 01 представлена структура личности учителя, показывающая связь между профессиональной культурой и набором компетенций преподавателя [1, 2].



Рисунок 01. Модель личности учителя

Этническая культурная компетентность представляет собой свойство человека, выраженное набором объективных представлений и знаний об этнической культуре, реализуемых через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. Существуют некоторые очень важные факторы, такие как национальные и психологические особенности детей, оригинальность стиля образования в моно- и полиэтнических семьях, специфика международных отношений в полиэтническом коллективе, конкретный социальный и культурный контекст, в котором ребенок растет, и темпы развития, своеобразие этнической среды региона. Если эти факторы не будут учитываться, проблема формирования человека, способного эффективно функционировать в поликультурной среде, не может быть решена положительно.

Основное содержание этнокультурной компетенции заключается в том, чтобы дать человеку, обладающему этой компетенцией, способность действовать как активному носителю опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия.

Этнокультурная компетентность как личностный феномен включает в себя готовность и способность человека: соблюдать этнокультурные традиции, осознавать свои этноспецифические способности и использовать их; изучать различные этнокультуры с целью адаптации и комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления перспективы узости понимания влияния культур; искать информацию для извлечения знаний об этнических культурах, используя различные базы данных, различать их с точки зрения важности и надежности, применять их к решению проблем в сфере межнационального взаимопонимания и взаимодействия; осмыслить этнокультурные, социальные и другие связанные с ними процессы.

По общему мнению, структура этнокультурной компетентности включает в себя логически связанные *познавательные*, *поведенческие и аффективные* компоненты.

Обучение, образование, деятельность, диалог, общение рассматриваются как механизмы формирования этнической культуры личности. Формирование навыков межнационального взаимопонимания и взаимодействия может осуществляться также посредством формирования этнокультурной компетентности, культурной ассимиляции, деловых и ролевых игр и т. д. [1].

Основными формами формирования этнокультурной компетентности являются

индивидуальные и парные взаимодействия и коллективные взаимоотношения [22]. Эти взаимодействия и отношения могут быть специально организованные (знания и опыт, полученные человеком во время участия в лекциях, дискуссиях, конференциях, совместных действиях и т. д.) и спонтанные или частично организованные (знания и опыт, обнаруженные и присвоенные ребенком в семейных отношениях, в отношениях со сверстниками, другими социальными институтами, в игровой и трудовой деятельности, средствами массовой информации и т. д.).

В наиболее общей форме критерии эффективности этнокультурной компетентности личности могут быть выражены в степени сформированности: знаний и представлений о географии, окружающей среде, истории, выдающихся личностях, обычаях, фольклоре, искусстве, базовом экономическом строе и традиционных ремеслах в прошлом и настоящем; об образе жизни, религиозных и мифологических представлениях, национальных играх, нормах и ценностях как собственных, так и других этнических групп; принятия культурных реалий и специфики традиций и обычаев этноса; знаний о последствиях нетерпимого поведения и отношения к представителям другой национальности.

В своей структуре, профессиональная культура представляет собой сложное явление, имеющее много разных компонентов. Один из них — это этнокультура, которая не только важна, но и необходима для деятельности человека в условиях многонационального общества. Статья посвящена изучению роли этнического компонента в структуре профессиональной культуры и его важности для будущих специалистов в области образования.

Мы в своем исследовании попытались проанализировать этнокультуру как компонент профессиональной культуры и определить, какое место в профессиональной культуре человека занимает этническая культура. Кроме того, мы попытались выявить специфику методологической базы, используемой для рассмотрения феномена этнической культуры, и объяснить, как связаны этнокультура и этнокультурная компетентность личности. Показали, как можно измерить и оценить уровень этнокультурной компетентности, а также коснулись некоторых проблем формирования этнокультурной компетентности.

Целью исследования является определение потенциала этнопедагогики и роли этнопедагогических технологий в формировании профессиональной культуры будущего специалиста. Мы использовали синергетический, системный, компетентностный и технологический подходы.

В соответствии с системным подходом все изучаемые нами явления рассматриваются как системы, состоящие из определенных компонентов и связей между ними. Например, мы рассматриваем профессиональную культуру учителя как систему компетенций, педагогическую систему и т. д. Мы представляем этнопедагогическую технологию как систему операций (действий) и т. д.

Компетентностный подход предполагает рассмотрение знаний, навыков и способностей, которыми обладает человек, в качестве компетенций, которые составляют систему [12, 28].

Синергетический подход означает рассмотрение объектов как саморазвивающихся нелинейных систем. Мы хотели бы подчеркнуть, что синергетика имеет особую методологическую ценность для этнопедагогики. Формирование человека в этнокультурном пространстве осуществляется при прохождении бифуркационных точек разрушения старых структур и появлении новых возможностей для системного перехода в новое качество. Этнопедагогический процесс характеризуется нелинейностью, т.е. многовариантным подходом и непредсказуемостью перехода системы из одного состояния в другое [3]. В этнокультурном образовательном пространстве это этнокультурная информация. Синергетика говорит о зонах притяжения, созданных тем или иным аттрактором. Аттрактор представляет собой область, приводящую к дальнейшей

траектории развития [5]. В результате неустойчивый баланс является индикатором развития системы. Развитие происходит при условии возникновения нового неравновесного состояния системы. В нашем случае это — этнокультурные чувства. Синергетика представляет собой методологический инструмент, позволяющий изучать процессы обучения и массовые (коллективные) взаимодействия объектов, элементов и подсистем («Синергетика», 2000 г.). Синергетика как новый научное направление, исследующее процессы самоорганизации структур различной природы, поиск универсальных законов возникновения порядка из хаоса, пытается создать описание причин и механизмов устойчивого существования возникающих структур и их распада [10, 11]. Технологический подход означает, что все действия учителя представлены не только как система, но и как набор, последовательность операций [13, 15]. Этнопедагогическая технология представляет собой этнопедагогический процесс, его основу, принципы, идеи, операции, содержание и т.д.

Мы знаем, что формирование человека - это долгий, трудный и многоуровневый процесс [27]. Показатели качества этого процесса необходимы для оценки его организации и эффективности. Оценка этнопедагогического процесса позволяет проводить диагностику, планировать цели, отбирать средства и разрабатывать технологии для достижения целей.

Оценивая уровень этнокультурной компетентности не только объемом когнитивных и операционных компонентов, но и качеством этнокультурных знаний и способностей [12, 24]. В нашем исследовании на основе анализа работ Н.Г. Арзамасцевой, Воловиковой, Л.Б. Зубарева, Ф. Чен, Т. В. Поштаревой и многих других, рассматривая различные аспекты этнокультурной компетентности как компонент профессиональной культуры, мы определили в ней следующие подкомпетентности: культурные (адекватное знание и понимание ценностей, установок, особенностей, характерных для той или иной этнической культуры и ее представителей) [4, 14]; коммуникативные (механизмы, приемы необходимые поддержания эффективности стратегии, ДЛЯ межэтнического взаимопонимания и взаимодействия) [20]; социальные (знания и представления о последствиях межкультурных контактов, особенности межкультурной адаптации, международно-правовые документы в сфере межэтнических отношений, а также возможности вступать в совместную деятельность с неэтнической средой) [17]; языковые (владение родным, государственным и иностранным языками) [21].

значимыми Наиболее направлениями формирования этнокультурной компетентности будущих специалистов являются: развитие ориентированности на принятие и понимание других людей, признание ценности этнокультурного разнообразия [19]; гуманный межэтнический диалог, внедрение идей альтруизма и уважения к другому, развитие эмоциональной стабильности и толерантных качеств личности; приобретение знаний, представлений об истории, географии, культуре, обычаях, традициях, образе формирование понимания и признание приоритета ценностях людей; универсальных ценностей над социальным классом и группой, понимание необходимости гармонизации универсальных и национальных интересов и поиск общих культурных элементов. интересов. требований; развитие конструктивных коммуникативных способностей и поведенческих моделей во взаимодействии с этнофорами.

Согласимся с мнением о том, что «операционализация этничности как многомерного явления требует решения многих вопросов, что объясняет сложность концепции. Предоставление исследователям ряда различных мер позволяет им сосредоточиться на интересующих их аспектах и может открыть богатые теоретически надежные исследовательские ресурсы для исследователей из целого ряда дисциплин, связанных с вопросами этнической идентификации» [6, С. 1340].

Для оценки этнокультурной компетентности нами разработаны специальные материалы для оценки уровня сформированности этнокультурной компетентности. Основными объектами педагогической диагностики являются следующие структурные

элементы понятия «этнокультурная компетентность»: информационный и культурный элементы; эмоциональный и аксиологический элементы; идентификационный элемент; поведение в этнокультурной среде и элемент активности.

Мы разработали для оценки каждого элемента ряд специальных вопросов. Те же материалы позволили определить уровень этнокультурной компетентности учителей и учеников по следующим критериям: целостность знаний этнической культуры; отношение к собственному этносу (к языку, истории, религии, этнокультурным ценностям, образу жизни); отношение к себе как представителю конкретного этноса; личностная ориентация этнокультурного человека; деятельность и уровень творческой активности человека.

Для оценки уровня сформированности этнокультурной компетентности нами составлен вопросник. В него вошли вопросы, связанные с знанием национальной культуры, известных людей региона, ученых, художников, актеров, музыкантов, спортсменов и т. д., традиционных ремесел и видов деятельности людей, блюд национальной кухни, традиций и обычаев, танцев, песен, фольклора и т. д. Также вопросник содержит вопросы, позволяющие определить уровень развитости чувств, связанных с этнической принадлежностью; владения родным языком; соблюдения традиций и обычаев народа, личного вклада в сбор материала для школьного музея, полезности или бесполезность исследовательской работы в области национальной культуры.

Мы предлагаем для оценки уровня сформированности этнокультуры использовать коэффициент этнокультурной компетентности, который может быть рассчитан по формуле, предложенной в работе [1, 2].

Полученные результаты опроса 234 учителей (чтобы понять реальную ситуацию с уровнем этнокультурной компетенции учителей) и 3286 студентов вузов Чеченской Республики (как будущих специалистов) позволили провести их ранжирование на следующих уровнях: максимальном, высоком, среднем и низком. Низкий уровень этнокультурной компетенции означает менее 50% правильных ответов; средний уровень этнокультурной компетенции составляет от 50% до 70% правильных ответов, высокий уровень этнокультурной компетенции означает от 70% до 90% правильных ответов, максимальный уровень означает больше, чем 90% правильных ответов.

Работа по эксперименту была организована с преподавателями и студентами вузов Чеченской Республики. В экспериментальной работе участвуют более 3000 студентов разных высших учебных заведений Чеченской Республики.

Экспериментальные исследования начались с подготовительного этапа. Мы опросили учителей и студентов, чтобы определить уровень их начальной этнокультурной компетентности. Анализ полученных данных подтвердил низкий уровень этнокультурной компетентности учителей (63%) и большинства студентов (79%); только 7% учителей и 1% студентов показали максимальный уровень сформированности этнокультуры. Опрос показал, что существует проблема сформированности этнической культуры для учителей и студентов. В связи с этим для учителей была организована целенаправленная работа в рамках курсов повышения квалификации в институте повышения квалификации педагогов. Интервью с учителями и «круглые столы» на начальном этапе опытноэкспериментальной работы показали, что все они признают актуальность изучения этнической культуры, понимают рациональность предлагаемого подхода. В программу организованных тематических курсов были включены лекции «Этническая культура и проблемы ее возрождения», «Этнопедагогика как педагогика любви», «Роль этнической культуры в достижении международного согласия», «Использование этнопедагогического процессе изучение гуманитарных дисциплин», «Использование материала этнопедагогического материала В вопросах воспитания будущего поколения», «Использование этнопедагогического материала во внеклассной работе». Были организованы деловые игры и «круглые столы», внеаудиторная работа, вопросы преподавания разных дисциплин обсуждались с родителями.

Такая работа для студентов была организована во время учебы в университете. У них были дополнительные курсы, семинары и т. д. Были организованы дополнительные курсы и семинары этнокультурологической направленности.

В завершении подготовительного этапа снова был проведен опрос учителей. Результаты (таблица 1) показали значительный рост уровня сформированности этнокультурной компетентности учителей - от 7 до 16% с максимальным уровнем, от 12 до 46% с высоким уровнем и т. д.

Таблица 01. Уровни этнокультурной компетентности экспериментальной и контрольной групп (2016)

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Уровни этно- культурной компетентности	До эксперимента (количество людей в % имеют этот уровень этнокультурной компетентности по отношению к общему количеству людей в группе)	После эксперимента (количество людей в % имеют этот уровень этнокультурной компетентности по отношению к общему количеству людей в группе)	До эксперимента (количество людей в % имеют этот уровень этнокультурной компетентности по отношению к общему количеству людей в группе)	После эксперимента (количество людей в % имеют этот уровень этнокультурной компетентности по отношению к общему количеству людей в группе)
Максимальный	0	3	0	0
Высокий	26,9	56	26	31
Средний	34,2	27	33	39
Низкий	38,9	14	41	30

Такие изменения в показателях позволили привлечь их к реализации модели этнопедагогических технологий в образовательном пространстве Чеченской Республики, предложенной нами ранее.

Первая группа этнопедагогических технологий была представлена предметами, курсами, факультативными занятиями, предоставляемыми учебными планами учебного заведения: уроками, лекциями, занятиями на семинарах, во время проведения экскурсий или факультативных занятий. В зависимости от цели занятия его оптимальный тип выбирался для каждого случая: урок-диалог, урок-путешествие, урок - «суд над явлением», урок - открытие и т. д. Иногда это было частью содержания учебной дисциплины, предмета или урока.

Вторую группу технологий составили технологии в сфере внеаудиторной деятельности. Сущность этноинтегрированных технологий, реализованных нами во внеаудиторной деятельности, в наибольшей степени выражалась в адаптации студентов к социальным условиям неизбежного сотрудничества с людьми самого широкого спектра идеологий, национальностей, образа жизни, характера и т. д. Мы использовали все разнообразие этноориентированных форм внеклассной работы в зависимости от проблемы, решаемой с помощью данной формы работы. Таким образом мы разделили их на социально-ориентированные («круглые столы», конференции, часы занятий, встречи с общественными и религиозными деятелями, работниками искусства, историками, этнографами), информационные (краеведческие и этнографические экскурсии, Дни культуры и фестивали, викторины, тематические вечера, музейная деятельность, секции,

кружки, выставки и т. д.) и развлекательные формы (молодежные праздники, национальные праздники, фольклорные концерты и театральные представления, соревнования по национальным спортивным и национальным играм, конкурсы на специалиста по народным обычаям и т. д.).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в двух типах групп студентов: контрольной и экспериментальной. Обе группы изучали одни и те же программы. Период исследований, количество студентов, начальный уровень этнокультурной компетенции, содержание программы были идентичны. В контрольной группе (КГ) никогда не использовались этнокультурные и этнопедагогические ресурсы и технологии. Студенты КГ обучались с помощью традиционных технологий, учебные предметы, виды и содержание занятий и внеаудиторная работа не претерпели никаких изменений.

Экспериментальным группам (ЭГ) предлагалось использовать этнопедагогические образовательном процессе. Эти технологии были основаны на этнокультурном содержании, традициях и этно-педагогических ресурсах чеченского этноса. Все упомянутые в данной работе ресурсы и материалы для реализации этнопедагогических технологий были подготовлены с участием автора данной статьи. Изменения в ЭГ касались гуманитарного цикла дисциплин: в рамках часов, выделенных на тот или иной предмет, преподаватель и студенты, которые прошли подготовку, внедряли элементы этнической культуры в учебно-воспитательный процесс учебных заведений. Методика проведения и организации занятий была изменена в ЭГ: она включала знакомство с чеченским фольклором, особенностями чеченского национального костюма, поведенческий этикет в семейных и общественных местах и т. Д.); внеаудиторные (коллективная помощь одиноким пожилым людям интеллектуальные игры и викторины, посещение музеев, под открытым небом и т. д.); встречи с известными людьми Чеченской Республики (писатели, поэты, художники и т. д.). Студенты приняли участие в конкурсах и викторинах на знание этнической культуры, тематических играх, посещении национального театра, организовывали тематические вечера «Моя школа - окно в большой мир», «Моя семья - залог моих успехов». Особое внимание было уделено языковому элементу этнокультурной компетентности. Использование потенциала чеченского языка и двуязычного обучения в процессе формирования этнокультурной личности в учебно-воспитательной работе позволило создать полное представление о бытовых особенностях жизни чеченского народа, придать их своим моральным ценностям и традиции; достичь положительного эстетического восприятия образцов чеченской национальной культуры и достижений мировой культуры; развивать навыки чеченской литературной речи и независимости мышления; творческое воображение и художественное воображение, интерес к чеченскому языку, фольклору и литературе.

В завершении заключительного этапа эксперимента мы опросили студентов ЭГ и КГ с целью определения уровня сформированности этнокультурной компетентности. В таблицах 1 и 2 представлены результаты измерения уровня этнокультурной компетентности в КГ и ЭГ, сформированных в 2016 и 2017 гг.

Таблица 02. Уровни этнокультурной компетентности экспериментальной и контрольной групп (2017)

	Эксперимента	альная группа	Контрольная группа	
Уровни этно- культурной компетентности	До Эксперимента (количество людей в % имеют этот уровень этнокультурной компетентности	После Эксперимента (количество людей в % имеют этот уровень этнокультурной компетентности	До Эксперимента (количество людей в % имеют этот уровень этнокультурной компетентности	После Эксперимента (количество людей в % имеют этот уровень этнокультурной компетентности
	по отношению к общему	по отношению к общему количеству	по отношению к общему	по отношению к общему
	количеству людей в группе)	людей в группе)	количеству людей в группе)	количеству людей в группе)
Максимальный	0	0	0	0
Высокий	0	6	0	0
Средний	22	46	23	31
Низкий	78	48	77	69

Из полученных данных видно, что в КГ во время эксперимента количество студентов с высоким и средним (с 26% до 31% и с 33% до 39%, соответственно) уровнем этнокультурной компетентности несколько увеличился. В то же время процент студентов с низким уровнем этнокультурной компетенции снизился с 41% до 30%. На этом фоне уровень этнокультурной компетентности в ЭГ значительно возрос: 3% студентов имели максимальный уровень этнокультурной компетентности на заключительном этапе экспериментальной работы; количество студентов, имеющих высокий уровень этнокультурной компетентности, увеличилось более чем в два раза (с 26,9% до 56%), процент студентов с низким уровнем этнокультурной компетентности снизился почти в три раза (с 38,9% до 14%) в этих группах.

По результатам, представленным в таблице 2, мы не имеем никаких изменений в количестве студентов, имеющих максимальный и высокий уровень этнокультурной компетентности в КГ. Наблюдается также небольшое увеличение количества студентов, имеющих средний уровень этнокультурной компетенции (от 23% до 31%) и небольшое снижение количества студентов с низким уровнем этнокультурной компетенции (с 77% до 69%). В экспериментальной группе у нас есть студенты с высоким уровнем этнокультурной компетентности (6%), а изменение количества студентов, имеющих средний уровень этнокультурной компетентности, больше (с 22% до 46%), чем в КГ. Наблюдается также уменьшение количества студентов, имеющих низкий уровень этнокультурной компетентности (с 78% до 48%). Здесь мы имеем значительное снижение.

Полученные данные в таблицах, показали, что в экспериментальных группах уровень этнокультурной компетентности выше, чем в контрольных группах.

Результаты теоретической и экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы. Этническая культурная компетентность является важным компонентом профессиональной культуры учителя, поскольку она необходима для формирования этнической идентичности, уважения к другим культурам и осознания участия в мировом культурном процессе.

Для повышения уровня этнокультурной компетентности работающих учителей, необходимо усилить этнопедагогический компонент в программах обучения и переподготовки. Для формирования высокого уровня этнокультурной компетентности как части профессиональной культуры учителя необходимо усилить и углубить содержание

этнокультурной составляющей в обучении будущих специалистов этнопедагогическим технологиям. Необходимо обучать студентов и работающих учителей поиску и обработке разделить информации. Очень сложно учебный этнокультурной этнопедагогическую и неэтнопедагогическую части. Многие элементы этнопедагогики реализуются во время обучения различным профессиональным дисциплинам, многие предметы имеют этнопедагогический характер. Это означает, что этнопедагогический процесс происходит каждую минуту без остановки, в каждый момент обучения. Он реализуется постоянно, с использованием всех доступных средств и методов, в различных образовательных и бытовых ситуациях. Такие ситуации возникают спонтанно и очень часто. Дальнейшая эффективность их использования зависит от учителя. Однако, на наш взгляд, учитель обязан реализовать систематический, стратегически и тактически разработанный этнопедагогический процесс.

Об этнопедагогических технологиях в чистом виде можно говорить только в том случае, если мы занимаемся организацией какого-либо этнопедагогического действия, направленного специально на формирование любого элемента этнокультуры. Четкая методологическая и научно-теоретическая позиция в решении проблемы моделирования этнопедагогических технологий позволяет рассматривать основы проектирования этнопедагогического процесса с позиций современной методологической культуры [3, 16].

Профессиональная мультикультурная среда ориентирована на развитие личности. Мультикультурный характер современного образовательного пространства требует разработки новых подходов и способов обучения, поскольку потенциал национальных идей, традиций и культурных феноменов используется недостаточно. Вот почему мы связываем наши надежды с развитием этнопедагогики [3]. Будучи самостоятельной отраслью педагогической науки, этнопедагогика считается мощным инструментом обеспечения воспроизводства этноса, способствуя формированию национального самосознания населения, обеспечивая передачу этнических норм и ценностей из поколения в поколение. Основной целью этнопедагогики является разрешение существующих противоречий между необходимостью овладения людьми этим опытом и отсутствием у них априорной способности к такому развитию, между процессами самоорганизации этноса и личности, ростом этнической идентификации и требованием межнациональной интеграции.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Арсалиев С. (2016). Этнопедагогические технологии: лучшие подходы и практики. Недавние патенты на компьютерные науки, 9 (2), 173-184. doi: 10.2174 / 2213275908666151008212858
- 2. Arsaliev, Sh. (2017). Моделирование этнопедагогических технологий. Материалы IV Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в науке, менеджменте, социальной сфере и медицине» (ITSMSSM 2017). doi: 10.2991 / itsmssm-17.2017.13
- 3. Arsaliev, Sh. (2014). Синергетический подход в этнопедагогике. Наука, технологии и высшее образование: материалы V Международной научно-практической конференции, Вествуд, 20 июня 2014. Издательский дом Accent Graphics communications. Westwood. Канада.
- 4. Ахтариева Р. (2017). Формирование межэтнической коммуникации среди будущих учителей-инофонов в многонациональной образовательной среде. doi: 10.15405 / epsbs.2017.08.02.5
- 5. Буданов В.Г. (2009). Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. Издание 3, сост. Москва: Книжный дом «Либроком».
- 6. Бёртон, Дж., Нанди, А., Платт, Л. (2010). Измерение этнической принадлежности: проблемы и возможности для исследовательских исследований. Этнические и расовые исследования, 33 (8), 1332-1349. doi: 10.1080 / 01419870903527801

- 7. Cohen-Scali, V. (ред.). (2012). Компетентность и развитие компетенции. doi: 10.3224 / 86649462Fahrutdinova, G. Z. (2017). Самооценка уровня профессиональной этики в «Физической культуре и спорте». Doi: 10.15405 / epsbs.2017.08.02.20
- 8. Jimйnez, Т. R. (2010). Этническая идентичность: более эластичная связь между этническим происхождением и культурой. Этнические и расовые исследования, 33 (10), 1756-1775. doi: 10.1080/01419871003678551
- 9. Jimйnez, Т. R. (2016). Возвращение культуры: истоки клана и этнорациональные направления культуры и достижения. Этнические и расовые исследования, 39 (13), 2385-2390. doi: 10.1080 / 01419870.2016.1200739
- 10. Князева Е.Н. (2007). Синергетика как симптом. [Синергетика как симптом (обзор книги «Синергетика парадигмы») Синергетика образования. Москва: Прогресстрадиция.
- 11. Князева Е., Туробов А. (2000). Уникальная наука о единой форме природы: Москва: Новый мир.
- 12. Кузьмина Е.К., Данилова О.А. (2016). Развитие этнокультурной компетентности студентов в неязыковой гимназии. Турецкий онлайн-журнал дизайна, искусства и общения, 6 (JLYSPCL), 1027-1031. doi: 10.7456 / 1060jse / 068
- 13. Lebeaume, J. (2011). Между технологическим образованием и научным образованием. Технология позиционирования Образование в учебной программе, 75-86. Doi: 10.1007/ 978-94-6091-675-5_7
- 14. Lipsett-Rivera, S. (2018). Культура многонациональной колонии. Оксфордская исследовательская энциклопедия истории Латинской Америки. doi: 10.1093 / acrefore / 9780199366439.013.466
- 15. Loveland, Т. (2012). Образовательные технологии и технологическое образование. Технологическое образование для учителей, 115-136. doi: $10.1007/978-94-6209-161-0_6$
- 16. Lozovskij, V.N., Lozovskij, S.V. (2006). Концепция современного естествознания. Сен-Питерсбург: «Лань».
- 17. Лукьяненко. (2010). Формирование социально-профессиональной компетенции студентов факультета физкультуры. [Формирование социально-профессиональной компетентности студентов кафедры физической культуры]. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, (62). DOI: 10,5930 / issn.1994-4683.2010.04.62.p49-55. [на русском языке].
- 18. Maffini, C. S., & Wong, Y. J. (2015). Чувства о масштабах культуры этническая культура. Набор данных PsycTESTS. doi: 10.1037 / t40631-000
- 19. Manyeruke, G., & Cakici, E. (2017). Образование этнической идентичности, самооценка и психологические симптомы среди третьих лиц культуры. PONTE International Research Researchs Journal, 73 (8). doi: 10.21506 / j.ponte.2017.8.21
- 20. Orsini-Jones, M., & Lee, F. (2018). Межкультурная коммуникативная компетенция (ICC). Межкультурная коммуникативная компетенция для глобального гражданства, 7-23. doi: 10.1057 / 978-1-137-58103-7_2
- 21. Писаренко В., Арсалиев Ш. (2016). Аудиовизуальные технологии обучения иностранным языкам. 2016 IEEE 10-я Международная конференция по применению информационно-коммуникационных технологий (AICT). doi: 10.1109 / icaict.2016.7991793
- 22. Писаренко В., Бондарев М. (2016). Использование инфографики в преподавании иностранных языков для конкретных целей. Недавние патенты на компьютерные науки, 9 (2), 124-132. doi: 10.2174 / 2213275908666151006000223.
- 23. Small, S. (2016). Культура, структура и черное молодое разнообразие. Этнические и расовые исследования, 39 (8), 1445-1449. doi: 10.1080 / 01419870.2016.1153687
- 24. Stefanenko, T. G., & Kupavskaya, A. S. (2010). Этнокультурная компетентность как компонент компетенции в области коммуникации. Психология в России: состояние

искусства, 3 (1), 550. doi: 10.11621 / pir.2010.0027

- 25. Synergetics. (2000). Семинар работает. Том 3. Материалы круглого стола «Самоорганизация и синергетика: идеи, подходы и перспективы». Москва: Издательство Московского государственного университета.
- 26. Волков Г. (1999). Etnopedagogika. [Этнопедагогика]. Москва: Издательский центр «Академия».
- 27. Вирт, Дж., Шютте, М., Викфорт, Дж., Лютнер, Д. (2017). Саморегулируемое обучение с текстовыми материалами как компетенция: структура компетенции и компетенция. Оценка компетентности в образовании, 75-89. doi: 10.1007 / 978-3-319-50030-0 6
- 28. Wuttke, E., & Seifried, J. (2017). Компетентность, компетенция преподавателя и компетентность специалистов: введение. Профессиональная ошибка компетенции преподавателей, 1-14. DOI: 10.1007 / 978-3-319-52649-2_1

УДК 37

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ахмадова А.С.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' MULTICULTURAL COMPETENCE

Akhmadova A.S.

Аннотация. Поликультурная компетентность студента органично отражает культуру его личности, культуру предметной деятельности, культуру интеллекта, общего образа жизни и поведения. Основу профессиональной компетентности будущего педагога должны составлять в первую очередь компетенции когнитивная и коммуникативная, личностная и мотивационно-ценностная, деятельностная и социальная, отражающие ментальный, культурный, образовательный и собственно компетентностный уровни личности профессионала. Именно поэтому грамотно смоделированный педагогический процесс возможен лишь при реализации ряда педагогических условий, способствующих формированию поликультурной компетентности будущего педагога.

Summary. Multicultural competence of a student organically reflects the culture of his personality, the culture of objective activity, the culture of intelligence, general lifestyle and behavior. The basis of the professional competence of the future teacher should be primarily cognitive and communicative, personal and motivational-value, activity and social, reflecting the mental, cultural, educational and proper competence levels of the personality of a professional. That is why a competently modeled pedagogical process is possible only with the implementation of a number of pedagogical conditions that contribute to the formation of the multicultural competence of the future teacher.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, организационнопедагогические условия, кросс-культурное взаимодействие, поликультурная образовательная среда.

Keywords: multicultural competence, organizational and pedagogical conditions, cross-cultural interaction, multicultural educational environment.

Кардинальные изменения в социокультурной жизни общества первой трети XXI века заставляют задуматься о потенциально возможных путях достижения гармоничного и неконфликтного существования представителей различных культур, а динамичность «modusa vivendi» (с лат. — «образ жизни») современного человека является причиной постоянных трансформаций, определённых интенций усовершенствования различных сфер его жизнедеятельности. И это, заметим, совершенно оправдано, ведь проблема поликультурности / полиэтничности образования в современной России в последнее десятилетие становится весьма актуальной, а «теория диалога» – уместной.

Итак, современное общество представляет собой поликультурное пространство. Вот почему так важно сформировать у будущего специалиста в постоянно меняющихся условиях навыки принятия решений в нестандартных ситуациях: превращать знания в предмет целенаправленной работы, намечать алгоритм её решения, четко представлять принципы разработки определённой тактики и стратегии / технологии.

Возрастание вектора неприятия этнической идентичности влечёт за собой снижение показателей адекватного, положительного восприятия и отношения к целым этническим группам и, конечно же, к отдельным их представителям. Следовательно, в условиях многонациональной социальной реальности, разнообразия и многогранности социальных феноменов и процессов, остро встаёт в ряд дискуссионных вопросов проблема поликультурности / кросс-культурного взаимодействия (интеракции), являющейся фундаментальным принципом стабильности в развитии общества, тем самым обеспечивая предпосылки для его интеграции в глобальное мировое мультикультурное образовательное пространство [8, с. 78].

Полиэтническая компетентность — это сложный и пролонгированный процесс, требующий креативного и содержательно-ценностного подхода всего коллектива вуза, всех субъектов образовательного процесса, непрерывности и конгруэнтности воспитательных воздействий на личность обучающегося [14, с. 18]; это сложная, антропоцентрично направленная система, которая характеризуется совокупностью этнокультурно-когнитивного / этнокультурно-гносеологического, мотивационно-ценностного и регулятивно-деятельностного / практико-преобразовательного аспектов и наличием динамических свойств — формированием, функционированием и развитием.

По нашему мнению, смоделировать педагогический процесс можно лишь при реализации ряда педагогических условий, способствующих формированию поликультурной компетентности будущего специалиста.

Для чёткого определения педагогических условий, обеспечивающих формирование поликультурной компетентности студента, требуется уточнить категориально-понятийный аппарат. Л.Х. Газгиреева, Н.И. Нырова, Л.А. Бурняшева в теоретико-педагогическом плане термин «условия» рассматривают как совокупность мер, факторов и обстоятельств, в результате чего и повышается успешность функционирования педагогической системы [9, с. 44].

Рациональное зерно в определении понятия *«педагогические условия»* наличествует в работах указанных ниже ученых. Н.М. Борытко [4, с. 81] содержание данного термина трактуется как внешнее обстоятельство, кардинально влияющее на педагогический процесс и меняющее его, в той или иной мере осознанно спроектированный педагогом, предполагающий достижение конкретного и результата. И.Я. Лернерпонятие «педагогические условия» интерпретирует как факторы, способствующие обеспечению эффективности образовательного процесса [11, с. 43].

В.И. Андреев, например, считает, что термин «педагогические условия» есть не что иное, как результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов), а также организационных форм обучения для достижения определённых целей» [2, с. 12].

В.А. Адольф, например, даёт следующую характеристику организационно-педагогическим условиям: организационно-педагогические условия представляют собой

комплекс определенных возможностей, которые обеспечивают эффективное решение образовательных задач. Содержание таково: комплекс возможностей педагогического обусловленный процесса, целостностью его содержания, методов форм, ориентированных достижение **установок** педагогической целевых деятельности [1, с. 84].

Применительно к освещению данного вопроса можно дать следующее определение понятию «педагогические условия» — это процесс, влияющий на развитие личности и представляющий собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки), которые способствуют формированию поликультурной компетентности.

С целью успешного формирования поликультурной компетентности выпускника высшего учебного заведения, на наш взгляд, стьит определиться с составляющими комплекса организационно-педагогических условий реализации педагогической стратегии и функционирования её теоретической модели в процессе профессиональной подготовки. Этот комплекс должен будет обеспечивать эффективность процесса повышения профессиональной компетенции студентов.

- В ходе теоретического исследования работы нами был выявлен комплекс педагогических условий, способствующих, на наш взгляд, эффективному формированию поликультурной компетентности студентов, а именно:
- 1. Создание развиваюшей поликультурной образовательной способствующей формированию у студентов представлений о происходящих в мире культурных процессах, способности выстраивать межкультурные диалоги, решать задачи профессиональной деятельности в ходе конструктивного, позитивного и эмотивного взаимодействия с представителями разных культур с целью успешной социализации личности в вузе и социуме в момент смены целевых и ценностных установок студента. Такая трансформация сознания и поведенческого аспекта современной личности в момент развивающей фазы, имеет аморфное, нестабильное состояние, ведущее к энтропии (меры беспорядка, уклона от общепринятых норм) динамической и информационной систем. Поликультурная образовательная среда в конкретной образовательной организации достигается путём внедрения определённых образовательных программ, создания комфортной психологической атмосферы взаимоуважения и понимания между участниками образовательной деятельности, мотивации к формированию полиэтнической компетентности студентов [13].
- 2. Применение в образовательном процессе интерактивных методов и технологий полиэтнического образования, способствующих формированию этноориентированных знаний, умений и навыков, адаптации будущего педагога в полиэтнической среде, а также готовности к осуществлению педагогической деятельности. Именно в активной деятельности формируется личность как субъект жизни и культуры. Такие интерактивные методы и технологии обучения и воспитания, как активное слушание, дискуссии, дебаты, тренинги, семинары, круглые столы, проекты, деловые игры, решение педагогических задач, мозговой штурм, моделирование ситуаций кросс-культурного / межкультурного взаимодействия и их анализ, по нашему убеждению, необходимо включать в образовательный процесс [5, с. 26].
- 3. Обеспечение субъектной /полисубъектной позиции обучающихся. В организационно-педагогическом процессе такая позиция характеризуется как сложная, интегративная характеристика личности субъекта, которая отражает её ценностносмысловое, экзистенциально-сущностное, избирательное и инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к миру и жизни в целом, деятельности, окружающим людям, самому себе [10, с. 49]. Развитие субъектной позиции студента достигается через опыт его деятельности, основу которого составляет диалогический подход, в результате чего субъект-субъектные отношения ставятся в приоритет [16, с. 33]. Следовательно, такая позиция обеспечивает будущим педагогам социальную и профессиональную устойчивость, помогает сознательно планировать этапы своего личностного роста,

вступать в разнообразные отношения с окружающим миром, самоактуализироваться [12, с. 3].

- 4. Развитие рефлексивной фигур позиции ключевых / руководителей образовательного процесса и обучающихся в процессе кросс-культурного / диалогического необходимо понимать и принимать себя, определять взаимодействия. Студенту перспективы самосозидания, творчески подходить к решению проблем личностного и профессионального роста, рефлексируя над собственными успехами и неудачами, видеть и использовать собственные интеллектуальные, эмоциональные, волевые, ценностные резервы, средства самоактивизации и самопостроения, актуализировать свой субъектный опыт. Деятельность самосознания, выражающаяся в духовно-нравственном становлении личности; развитие рефлексирующего типа мира предполагающего этническую идентификацию себя с другими, своего собственного «Я» с «Чужим» / «Другим».
- 5. Активизация творческой и исследовательской деятельности студентов. Выпускник, обладающий практико-ориентированными знаниями, сможет легко интегрировать адаптироваться в социуме. Следуя по пути синергии, что существенно превосходит простую сумму действий будущего педагога, и игнорируя классическое формирование знаний, умений и навыков, следует перейти к «неклассическому» освоению поликультурного пространства, идеологии развития на основе экзистенциальноценностной / личностно-ориентированной модели образования. Вот почему ведущую роль в образовательном процессе должны играть творческие методы обучения. Особое место среди таких методов занимает исследовательская деятельность студентов, которая способствует их становлению как полноправных субъектов образовательного процесса, способных самостоятельно определять локус контроля над конкретной проблемой и уметь находить пути её решения, а также осуществлять самоидентификацию и мотивировать к саморазвитию своей полиэтнической / кросс-культурной компетентности.
- 6. Выработку смысловой установки на принятие ценностей, связанных с гуманитаризацией педагогического образования [15, с. 408] Данное педагогическое условие основывается на приоритете и осознании единства общечеловеческих и национальных ценностей, их доминантности в воспитательном и образовательном процессе. Вектор реализации этого педагогического условия направлен на формирование позитивного отношения к процессу овладения духовно-нравственными ценностями народов [7, с. 19].
- 7. Экзистенциально-праксеологический / личностно-деятельностный подход, предполагающий философскую концепцию деятельности, в рамках которой студент усваивает нормы и принципы эффективной и рационально-продуктивной деятельности посредством образовательных технологий, учитывающих национально-психологические особенности субъектов образования и направленных на обеспечение их мобильности, активности, ведущей в итоге к саморазвитию, самоактуализации.
- 8. Создание ситуаций затруднений, успеха, доверия и поддержки, в целом сплочённости коллектива обучающихся [15, с. 409]. Это условие основывается на этнопедагогизации учебного и воспитательного процесса, где будущий специалист сферы образования, согласно своему внутреннему духовному миру, его необходимости, статусу динамичности развития личности в аспекте общего тренда развития поликультурной компетентности, должен будет постоянно проявлять качества активного носителя и транслятора национальной культуры, адекватного специалиста полиэтнической среды, учитывая ментальные [6, с. 10] и культурные особенности членов своего коллектива.
- 9. Обеспечение системного применения дидактических средств. Реализация этого педагогического условия включает в себя этнокультурно-когнитивный аспект содержания учебной информации; проблематизацию содержания образования как процесса построения целостной системы профессиональной деятельности в многокультурной

среде, трансформирующей / моделирующей специфику работы педагога с полиэтническим составом обучающихся.

практической самодиагностики [15, с. 409], 10. Внедрение диагностики и характеризующееся на каждом этапе формирования полиэтнической компетентности с целью способов коррекции межэтнического взаимодействия участников образовательного процесса, а в конечном идеальном варианте – получение обратной информации, подтверждающей результативность апробации концептуальной / практикомодели ориентированной формирования поликультурной компетентности. гуманистической психологии (Э. Шостром, Р. Мэй, Л.Я. Гозман и др.), например, подчёркивается возможность реализации данного педагогического условия, если учитывать, конечно, такие психологические особенности рассмотрения вопросов ЭТНОПЕДАГОГИКИ, ЭТНОПСИХОЛОГИИ, КАК «компетентность во времени» и «синергию». Компетентность времени выступает как способность личности 60 воспринимать определённые моменты жизни, рассматривая их во взаимосвязи с прошлым, настоящим и будущим, то есть видеть свою жизнь целостной [3, с. 165]. Синергия – это умение человека воспринимать людей и рассматривать различные явления социокультурной действительности в целостной картине мира, её бытийственной наличности амбивалентности противоположностей / антиномий [3, с. 165].

Таким образом, организационно-педагогические условия должны способствовать формированию личностного «акмэ», этнокультурной составляющей у обучающихся, а также способности самостоятельного создания новых способов и технологий обучения и воспитания в полиэтнической среде.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 81-87.
- 2. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань: Центр инновац. технологий, 2003. 272 с.
- 3. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: дисс. на ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2002. 410 с.
- 4. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. 119 с.
- 5. Бурняшева Л,А., Газгиреева Л.Х. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: учеб. пособие. Пятигорск: ПГЛУ, 2016. 192 с.
- 6. Бурняшева Л.А. Ментальность как духовно-нравственное содержание и образ мышления // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия: Гуманитарные науки. Ставрополь: СекКавГТУ. − 2010. № 8. С. 7-12.
- 7. Газгиреева Л.Х. Государственная (официальная) педагогика России XVII-XIX веков: автореф. на ... канд. пед. наук: 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования. Пятигорск: ПГЛУ, 2006. 23 с.
- 8. Газгиреева Л.Х., Бурняшева Л.А. Концептуализация духовно-нравственных проблем современного российского общества: экзистенциально-ценностный аспект: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2014. 241 с.
- 9. Газгиреева Л.Х., Нырова Н.И., Бурняшева Л.А. Педагогические условия формирования конкурентоспособности в контексте модернизации высшего профессионального образования: организационно-ценностный аспект // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 1. C. 43-47.

- 10. Лапицкая Ю.С. Субъектная позиция как показатель успешного профессионального и личностного становления учащейся молодёжи из категории детейсирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Образование и воспитание. − 2017. № 4. С. 48-51.
- 11. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
- 12. Лобанова С.А. Активные методы обучения как средство развития субъектной позиции студента: автореф. дис. на ... канд. пед. наук: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2009. 25 с.
- 13. Лукьянова М.И., Шустова Л.П. Моделирование процесса формирования поликультурной компетентности обучающихся в образовательной организации // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=21295 (дата обращения: 07.05.2019).
- 14. Супрунова Л.Л., Свиридченко Ю.С. Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Под ред. Л.Л. Супруновой. М.: Академия, 2013. 240 с.
- 15. Федорова С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: дисс. на ... д-ра пед. наук: 13.00.08 теория и методика профессионального образования. М., 2006. 528 с.
- 16. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дисс. на ... д-ра пед. наук. М., 1991. 33 с.

УДК 373

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Волков А. А., Мажаренко С. В.

ETHNOCULTURAL AWARENESS IN THE CONTEXT OF THE MODERN STRATEGY OF EDUCATION AT THE HIGHER SCHOOL: PEDAGOGICAL ASPECT OF THE RESEARCH

Volkov A. A., Mazharenko S. V.

В статье рассматривается понятие этнокультурной осведомленности, приводятся актуальные предпосылки ее формирования на современном этапе образовательного и социокультурного развития. Авторами представлены результаты эмпирического исследования процесса формирования этнокультурной осведомленности в системе образования.

In article the concept of ethnocultural awareness is considered, relevant prerequisites of its formation at the present stage of educational and sociocultural development are given. Authors presented results of an empirical research of process of formation of ethnocultural awareness in an education system.

Ключевые слова: обучение, воспитание, социализация, личность, этническая культура, этнос, этническая идентичность

Key words: training, education, socialization, personality, ethnic culture, ethnos, ethnic identity

Амбивалентная представленность процессов глобализации наряду с акцентуацией культурных различий «способствует процессам ... изменения геополитической и культурно-цивилизационной картины мира» [6, С. 5-7], становится характерным признаком современного мира, позволяет «....эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, С. 95-100], влияет в целом на «сознание человека, тесно связанное с ... формами социальной деятельности» [3, С. 27-30]. Несмотря на стремительное сближение стран и народов, национальный фактор все явнее становится неотъемлемой частью отношений людей независимо от рода их жизнедеятельности. Нарастание связи и взаимозависимости государств и отдельных субъектов усиливает явления межкультурных контактов, что выдвигает проблему мирного сосуществования людей в ранг приоритетной стратегии государства.

Действенным средством решения этой задачи является система образования, и именно в высшей школе формируются стереотипные формы эмоционально-оценочного отношения к представителям других национальностей. Кроме того, здесь же закладываются основы любви и уважения к своему народу, что, в свою очередь, является исходным положением в принятии и понимании культурных ценностей других этнических групп. Таким образом, мы можем сделать вывод об актуальности и благоприятных перспективах формирования этнокультурной осведомленности обучающихся. Этнокультурная осведомленность определена нами как когнитивно-аффективное образование, и представляет собой качество личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о своей и иных этнических культурах. определяющих понимание этнического многообразия мира с формированием позитивного отношения к нему. «Сегодня, очевидно, что необходимо управлять не только личностью, но и процессом ее развития» [4, С. 38-48]. Формирование этнокультурной осведомленности предполагает овладение основами родной культуры наряду с формированием представлений о многообразии других этнических культур, развитие позитивного отношения к культурным различиям, уважения к представителям других этносов.

Вопросы осмысления целостности и взаимозависимости мира в сочетании с признанием этнокультурных различий освещались в трудах таких ученых как, Е. Н. Аникеев, В. В. Аршавский, В. И. Вернадский, В. В. Ильин, А. С. Капто, Ф. Х. Кессиди, И. Киреевский, Н. Лосский, Н. Н. Моисеев, В. С. Ротенберг, А. В. Семушкин, В. Соловьев, Н. Федоров, П. Я. Чаадаев. Вместе с тем, различными аспектами реализации образования с учетом этнокультурного контекста занимались Н. Г. Арзамасцева, Л. Б. Зубарева, Н. М. Лебедева, Г. Е. Поторочина, Т. В. Поштарева, В. Г. Рощупкина, Т. Г. Стефаненко, С. Н. Федорова, J. Berry, P. Pedersen, D. W. Sue, T. Cross, I. B. Krause [5, C. 30 - 34].

При отборе методов научно-педагогического исследования было установлено, что специальной методики по исследованию этнокультурной осведомленности нет, следовательно, задача заключается в отборе методического инструментария на основе модификации смежных и создании новых методик. В обстоятельства его отбора и разработки был положен ряд принципов.

Доступность и возрастная ориентированность. Ввиду того, что в нашем исследовании были задействованы все возрастные периоды, это потребовало строгого учета психофизиологических особенностей. В связи с этим были разработаны методики для всех возрастных групп. В основу разработанных методик был положен исследовательский опыт Н. Г. Капустиной, Л. В. Любимовой, О. И. Михалевой, О. Н. Юденко.

Сохранения естественного характера жизнедеятельности личности, согласно которому исследование проводилось в группах в виде выполнения различных заданий, не

нарушающих привычный образ жизнедеятельности (Михалева О. И, Юденко О. Н.). На этой основе проводились беседы с применением составленных групп вопросов, наблюдение реальной модели поведения в ситуациях жизнедеятельности обучающегося. Контрольно-формирующий характер когнитивных методик, направлен не только на выявление наличного уровня знаний, но также на их расширение и закрепление. Контрольно-стимульный материал составили разработанные перфокарты по выявлению и закреплению представлений об этнической культуре, а также использовались разноуровневые, которые направлены на определение и расширение уровня знаний в области своей и других культур, выявление в них общего и особенного.

Кроме того были использованы методы непараметрической статистики, при обработке данных применялся статистический пакет Statistica. Диагностика осуществлялась на каждом из этапов проверки гипотезы, то есть каждый год в течение четырех лет работы. С целью обеспечения валидности исследования, изучение результатов экспериментальной работы осуществлялось по тем же методикам и критериям, которые использовались в начальной диагностике.

Исследование проводилось в образовательных организациях города Ставрополя и Ставропольского края с обучающимися в количестве 206 человек (103 чел. - экспериментальная группа, 103 чел. - контрольная). В процессе исследования осуществлялся сбор эмпирических данных по основным показателям этнокультурной осведомленности: когнитивному, аффективному, деятельностному.

Прежде всего, сбор эмпирических данных был направлен на исследование когнитивных показателей этнокультурной осведомленности. Проведенное исследование собственной этнической и расовой идентификации позволило нам выяснить, что в период обучения в высшей школе происходит процесс формирования расовой идентификации, но и начинается формирование этнической идентичности. Наличие представлений о существовании других этнических групп мы выясняли только у обучающихся старших курсов, так как было установлено, что обучающиеся младших курсов пока не чувствительны к этническим признакам. В результате мы получили существенные расхождения в контрольной и экспериментальной группах, что подтверждает эффективность экспериментальных условий.

Исследование знаний в области этнической культуры показывает, что контрольные группы имеют слабую осведомленность, в то время как экспериментальные группы демонстрируют глубокие знания относительно различных аспектов искомого феномена (народный костюм, фольклор, предметы быта, национальная кухня), что подтверждается статистически достоверными результатами. Исследование уровня этноспецифических умений в экспериментальных группах показало, что он вырос за время проведения исследования. Изменения результатов деятельностного показателя представлены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика изменения этноспецифических умений (%)

Возраст	1-й год	2-й год	3-й год	4-й год
	эксперимента,	эксперимента	эксперимента	эксперимента

	Экспериментальна я группа	Контрольная группа						
До эксперимента	15,5	13,8	34,9	17,9	46,6	20,1	58,2	34,0
После эксперимента	34,9	17,9	46,6	20,1	58,2	34,0	70,8	36,4

Помимо этого, при изучении когнитивного и деятельностного показателей, с целью определения значимости различий между двумя независимыми выборками (экспериментальной и контрольной группами) нами использовался непараметрический U-критерий Манна Уитни.

На первом этапе до проведения экспериментальной работы по когнитивному компоненту в контрольной и экспериментальной группах обнаружены незначимые различия ($p \le 0.050854$). По деятельностному показателю значимых различий не выявлено ($p \le 0.377053$). Это говорит о том, что на начальном этапе эксперимента обе группы находились приблизительно на одном уровне подготовки.

Так, результаты первого года эксперимента показывают, что в начале года средний показатель когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группе был соответственно 6,9 / 6,1, а после эксперимента он изменился соответственно 9,7 / 6,2. Ошибка $p \le 0,001$ свидетельствует о значимости экспериментальной работы. Первоначальное значение деятельностного показателя в экспериментальной группе составляло 0,6, а в экспериментальной -0,5. К концу года данный показатель изменился соответственно 3,3/0,6. Изменения значимые, что подтверждается значением p.

Согласно результатам второго года эксперимента значение среднего показателя когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группе было соответственно 9,6/5,2. После проведения экспериментальной работы значения показателей когнитивного компонента в исследуемых группах изменились соответственно 12,2/5,3. Средний показатель деятельностного компонента в начале второго года экспериментальной группе составлял 3,3, а в контрольной группе – 0,8. К концу второго года экспериментальной деятельности данный показатель изменился соответственно 5,4/1,9. Ошибка р свидетельствует о значимости произведенных в экспериментальной группе преобразований.

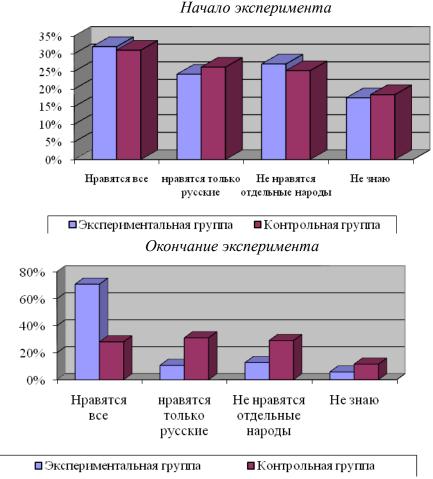
По результатам третьего года эксперимента динамика различий в исследуемых группах сохраняется. Так, значение среднего показателя когнитивного компонента в экспериментальной группе в начале года составлял 12,1, в контрольной группе – 5,7. В конце года изменения средних показателей когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группах определились соответственно 14,7/5,7. В деятельностном компоненте средний показатель в начале года немного снизился за счет нового содержания навыков и составлял в экспериментальной группе 4,9, а в контрольной группе – 1,7. В конце года данный показатель вырос в экспериментальной группе до 7,4 (среднее значение), а в контрольной – до 2,8. Значение р исключает случайный характер произошедших изменений и подтверждает их значимость.

В начале четвертого года эксперимента средний показатель когнитивного компонента составил 14,7/4,3 (соответственно экспериментальная и контрольная группы). В конце эксперимента данный показатель изменился соответственно 17,5/4,4. Средние показатели деятельностного компонента в начале года в экспериментальной группе

составляли 7,2, а в контрольной – 2,6. К концу эксперимента данные показатели изменились в экспериментальной группе до 9,9, а контрольной – до 2,7. Значение р свидетельствует о статистически значимых изменениях в экспериментальной группе и их отсутствии в контрольной.

При исследовании аффективного компонента, включающего эмоциональноличностное отношения испытуемых к собственному и другим народам, наличия готовности к толерантному взаимодействию, экспериментальная работа показала, что с наличием представлений о других народах, их культуре тесно связано развитие положительного эмоционально-личностного отношения к ним. Результаты изменения аффективного показателя этнокультурной осведомленности представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Динамика результатов отношения к представителям других этнических групп, %



В данном случае у большинства экспериментальных групп отмечается рост позитивного отношения к чужим этническим группам, в то время как в контрольных группах у значительной части сохраняется недоброжелательное отношение к ним.

Современная социокультурная ситуация ориентирует педагогическое сообщество на такие технологии обучения и воспитания, которые должны обеспечить успешную социализацию личности с учетом этнокультурной ситуации развития. Поликультурная среда накладывает особую ответственность на институты социализации в направлении формирования личности, способной к активной и плодотворной жизнедеятельности «... подрастающего поколения в процессе профессионального образования» [2, С. 29-31]. Особое значение в этом вопросе отводится формированию этнокультурной осведомленности, которая расширяет границы культурного восприятия, помогает понять и признать культурные отличия.

Проведенное эмпирическое исследование и полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- в результате эмпирического исследования установлена положительная динамика всех показателей этнокультурной осведомленности, которая отмечается в экспериментальных группах, что свидетельствует об эффективности проделанной работы и подтверждается статистически достоверными результатами;
- низкие результаты у контрольных групп и одновременно высокие результаты в экспериментальных группах свидетельствуют о том, что позитивные сдвиги у экспериментальных групп произошли за счет специально созданных условий.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социальнообразовательная мысль. 2016. Т. 8. №3-1. С. 95-100.
- 2. Говердовская Е. В. О стратегии развития высшего профессионального образования в поликультурном регионе // Профессиональное образование. Столица. 2008. №12. С. 29-31.
- 3. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. №6-2. С. 27-30.
- 4. Камалова О. Н., Жолобова И. К. Основные тенденции и инновации в системе отечественного образования // Гуманитарные и социальные науки. 2016. №1. С. 38-48.
- 5. Мажаренко С. В. Формирование этнокультурной осведомленности дошкольников: цель, задачи, направления // Вестник Ставропольского государственного университета. 2007. Вып. 52. С. 30 34.
- 6. Несмеянов Е. Е., Колосова О. Ю. Информационная культура в контексте глобальных процессов // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2014. N2(76). С. 5-7.

УДК 37.04-053

ДИДАКТИКО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Гадзаова Л.П., Каргиева З.К.

DIDACTIC-COMMUNICATIVE ACTIONS AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN A NON-LINGUISTIC INSTITUTION

Gadzaova L.P., Kargieva Z.K.

Аннотация. В данной статье предлагается дидактико-коммуникативный метод обучения иностранным языкам в рамках неязыкового высшего учебного заведения, как наиболее прогрессивный подход к внедрению современных социальных услуг для высококвалифицированных специалистов, а также формы перехода от информативной к активным, творческим и интенсивным формам познавательной и образовательной деятельности. Использование новых путей совершенствования дидактико-

коммуникативного обучения и технологий в обучении является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации обучения, а также обогащением методов, позволяющих диверсифицировать формы работы и преобразование учебного процесса в интересный курс обучения иностранным языкам для студентов. Главная цель формирование дидактико-коммуникативных действий студентов.

Abstract. In article is offered the didactic-communicative method of foreign languages training within the framework of not language higher educational establishment as the most progressive approach to implementation of modern social service procurement for highly qualified professionals training as well as the forms of transition from informative to active, creative and intensive forms of cognitive in addition, educational activities. The usage of new ways of perfection of didactic-communicative technologies in training is one of the most important aspects of the training improvement and optimization, and the enrichment of methods allowing diversification of work forms and transformation of the training process into an interesting foreign language training of the students. The main objective is the formation of communicative competence of a future specialist who is able to manifest himself in different spheres the main goal is the formation of didactic-communicative actions of students

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии и модернизация высшего образования в обучении иностранному языку, дидактико-коммуникативные действия студентов, коммуникативная компетентность, оптимизация и обогащение технологических методов

Key words: information and communication technologies and modernization of higher education in training a foreign language, didactic-communicative actions of students, communicative competence, optimization and enrichment of technological methods

Международная и межкультурная тематика давно стала важным компонентом образовательного процесса вуза. Многочисленные программы и ресурсные центры направлены на необходимость решать связанные с повышением эффективности этого процесса вопросы. В основе методологии формирования Межкультурной компетентности (МКК) с последующим анализом речевых и неречевых действий лежит системный коммуникативно-деятельностный подход, основанный на когнитивной составляющей и направленный на развитие у студентов навыков и умений понимать иностранный язык, уважать и толерантно, продуктивно использовать культурные условия и факторы, влияющие на восприятие, оценку, чувства и поступки, вытекающие из самого факта жизнедеятельности и взаимодействия персонажей иноязычных текстов.

Овладение студентами языковыми знаниями и формирование на этой основе их МКК необходимо апеллировать к стратегии обучения, выстроенном на сопоставлении, анализе и модификации когнитивных пространств, с целью комплексного их освоения на принципе акцентуации кросс-культурного компонента, аналитически соотнесенного со знакомой коммуникативно-деятельностной ситуацией в родном языке, или уже известной в изучаемом языке.

Отталкиваясь от конкретного текста, актуальности его лингво-культурологической содержательности (осознания того, о чем говорится, какую функцию несет выявленная ценностная информация), определяются студентам правила выполнения переводческих и на их основе речевых действий в соответствии с правильным пониманием значения употребляемых конкретных языковых единиц; расширяется когнитивный багаж обучаемых, которые набираются опыта не только понимания культурных норм носителей языка, но и осуществления их передачи в речевой деятельности; грамотного оформления в соответствии когнитивной и коммуникативной компетентностями, их взаимосвязанностью.

Отбор текстового материала должен производиться с учетом его функциональности для выражения ожидаемых когнитивных и коммуникативных интенций, отрабатываемых применительно к определенным текстовым и аутентичным ситуациям коммуникации,

типичных (нетипичных) для использования тех или иных языковых форм, а также различных вербальных и невербальных средств, характерных для иноязычных носителей. В процессе обучения используются коммуникативные задания, способствующие формированию умений работы над текстом (индивидуальная, парная и групповая), разработанные в авторских учебных пособиях и требующие рефлексии после каждого текста, что дает студентам возможность дополнительной переводческой (письменной и устной) речевой практики.

В преподавании иностранного языка следует пытаться увидеть, распознать, анализировать и синтезировать отдельные объекты и факты о стране изучаемого языка, чтобы конкретизировать информацию, связывающую разные культуры и за пределами Важно рассматривать культурологические составляющие в контексте позитивизма, а языковые – в рамках филологического подхода, чтобы каждый текст превратился в маленькое исследование, в котором предполагается более глубокое понимание «другой» культуры. При этом необходимо ставить перед студентами конкретные цели, объективно существующие в предметной текстовой ситуации: поиск подтверждения определенного единства культур и наций; определение и объяснение культурологических ценностей с национальным характером иноязычного народа с целью лучшего понимания собственной культуры; научиться действовать ответственно и значимым и более подходящим мотивированно. «Более было бы внутренне мотивированное понимание, которое понимало бы значимость межкультурной компетентности как необходимой для индивида и для нашего общества» [4, с.17]. Эта внутренняя мотивация для межкультурного общения, безусловно, является одной из важнейших задач современного обучения иностранному языку

В процессе самостоятельной познавательной деятельности студентам создаются определенные учебно-образовательные и педагогические условия, способствующие достижению учебных задач, предполагающие перевод и анализ текста, выявление повторяющихся языковых и лингвистических закономерностей и выстраивание на этой основе речевых действий. Учебная деятельность в своей основе нацелена на то, чтобы студенты осуществлять самостоятельный поиск решения учебной, коммуникативной задачи, а знания передавались им не в готовом виде, а приобретались. Действия, выполнение которых приводит к решению поставленных дидактических и коммуникативных задач, являются необходимыми составляющими процесса обучении иностранному языку в неязыковом вузе на материале аутентичных текстов разных жанров и видов, (предпочтительно профессионально-ориентированных) с разной степенью сложности содержащейся в них информации.

Дидактико-коммуникативные действия способствуют овладению приемами активного речевого взаимодействия; развитию умений и навыков работы со словарями, справочной литературой; овладению новыми технологиями поиска информации (в частности, Интернет-ресурсами); ориентирования, отбора и анализа информационных потоков; приобщения к культуре немецкоязычных стран, расширению границ личностного восприятия картины мира. К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам относятся: авторские учебники и пособия, электронные энциклопедии и справочники, компьютерные программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, DVD и CD диски с картинами и иллюстрациями, видео- и аудиотехника, научно-исследовательские работы и проекты.

Перечисленные средства позволяют «активизировать познавательную деятельность студентов; обеспечить положительную мотивацию обучения с помощью интерактивного диалогового гипертекста; обеспечить высокую степень дифференциации обучения; усовершенствовать контроль знаний, умений и навыков; рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность занятий; формировать навыки исследовательской деятельности; обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам» [2, с. 19].

Все средства обучения направлены на обеспечение овладением коммуникативной функцией иностранного языка на основе печатного информативного материала и заданий материала способствующих усвоению языкового И стимулирующих высказываниям по теме, а также на создание такой учебно-образовательной системы, в рамках которой осуществляются полный переход от информативно-деятельностных к креативным формам когнитивной и учебной видам деятельности. В целях содействия интенсификации и оптимизации формирования дидактико-коммуникативных действий у студентов при обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе широко применяются дискуссионные методы, в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий разнообразные технические средства. В деятельности преподавателя «особое значение имеют его способности организовать и координировать проблемно-ориентированную, учебнопознавательную виды деятельности студентов, обеспечить условия для развития критического мышления студентов путем столкновения противоположных точек зрения, раскрытия противоречий в процессе обсуждения. При обучении иностранному языку в высшем учебном заведении для этой цели используются разнообразные проекты, обсуждение ситуаций основе «кейс-метода», решение профессиональнона ориентированных задач проблемного характера, выполнение заданий коммуникативного тренинга» [1, с.124].

Принципиально, что «изучение иностранных культур не понимается как цель обучения, которая должна привести к лучшему пониманию чужих перспектив для пропагандистского использования культурного содержания для «националистической» идеологии» [5, с.38]. Рост политизации общества влечет за собой культурологическое изменение обучения иностранному языку. Однако, сосредоточиваясь на лингвистическом и литературном содержании текста, актуальная, социальная и политическая реальность вносит коррективы, выявляя, что декларативных знаний о культурном происхождении коммуникационного партнера недостаточно, но нужно также иметь возможность реагировать на него дидактическими средствами признанного педагогикой потенциала (педагогические межкультурного обучения И спорно-педагогические реализующем основные принципы межкультурного образования: – равенство и признание, а в качестве главных целей: – понимание и диалог. Принимая во внимание ситуационную, часто выдуманную, искусственно создаваемую асимметричность ситуаций между большими и малыми народами, знание языка повышает возможности для взаимного культурного обогащения, позитивно проявляющегося на практике в формах разумного управления конфликтами.

Межкультурная коммуникативная компетентность, возможно, является самым отличительным и самым большим вкладом преподавания иностранного языка в общую образовательную миссию высшей школы, объединяя когнитивную, прагматично-коммуникативную практико-ориентированную компетентности. Являясь важным элементом образовательной концепции иностранного языка МКК включает в себя знания, понимание, отношения, взгляды, осведомленность и действия на условной (реальной) территории иностранного языка и должна быть успешно задействована в этой области как минимальный консенсус, согласованный между представителями разных лингво-культурологических стандартах.

С точки зрения современной образовательной концепции обучения иностранному языку эффективность этого процесса связано с постоянной, систематически проводимой языковой практикой в контексте обеспечения качества и совершенствования. На этом фоне неязыковой вуз (факультет), ограниченный определенными трудностями коммуникативной практики, развивает обучение на основе развернутой работы над текстами, организации психолого-педагогических условий, дидактических и методических принципов, которыми руководствуется образовательная среда.

Дидактико-коммуникативные действия повышают роль мотивационной функции, направленной не только на появление у студентов интереса, но и создает благотворную

обстановку для «усвоения нового языкового материала, позволяет органично сочетать различные структурные элементы системы дидактического контроля и делать акцент на развитии личностной активности обучаемых, которая выступает как одно из необходимых условий успешного овладения иностранным языком. Большую роль в этом плане играет и принцип новизны, исключающий механическое заучивание материала: смена речевых задач оказывает положительное влияние на обучаемых, которым предоставляется возможность для развития самоконтроля и самокоррекции. Таким образом, коммуникативное обучение способствует созданию эффективной системы контроля, каждый элемент которой направлен на достижение поставленной цели.

Процессуальный аспект содержания обучения по развитию коммуникативных действий студентов обеспечивается текстовым межкультурным контактом при чтении, переводе, закреплении незнакомой лексики и анализа ситуаций в зависимости от поведения в тексте; в образовательных упражнениях и ролевых играх по созданию межкультурных навыков, что должно в конечном итоге создавать условия для речевой практики, для практики МКК. Студент учится анализировать, синтезировать и интерпретировать полученную информацию, уметь провести аналогии и, наконец, решить задачу. Все эти умения нельзя сформировать и невозможно развить без направляющего руководства преподавателя, не имея достаточно глубоких знаний в соответствующей области.

Это могут быть задания (письменные и устные), ориентированные на применение полученных знаний и индивидуальные способности студентов, используя разные механизмы восприятия (например: описать ситуацию или интерпретацию ее в своем понимании и видении; наглядно отразить в виде изображений (рисунков) иностранную культуру; организовать дискуссию по ситуационной теме, с высоким потенциалом межкультурного диалога (конфликта). основанной на знаниях аналитического компонента и ориентированной на когнитивные и социально-культурные знания объективного, действительного инокультурного мира, т.к. мотивация к развитию МКК у студента чаще возникает только после вопросно-ответной коммуникации, призванной заинтересовать и подготовить ориентировочную основу осуществления речевых действий, на базе которой студент учится управлять своей познавательной деятельностью в обучении иностранному языку. Важное значение для определения путей оптимизации дидактико-коммуникативных действий, как условия формирования МКК студентов в неязыковом вузе, имеет связь между всеми видами выражения восприятия, которая обеспечивает успешное их функционирование в цепи системы учебно-методических мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Атабекова А.А., Беленкова Н.М. Коммуникативный тренинг формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в разноуровневой поликультурной учебной группе: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2010. 326 с.
- 2. Бойко А.К., Величко Е.В., Краснова Е.В., Мойсова О.Б. Коммуникативный метод при обучении иностранным языкам в условиях многопрофильного вуза / Бойко А.К., Величко Е.В., Краснова Е.В., Мойсова О.Б. // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. N 1(53) / Часть 3. Ноябрь. С. 18-21.
- 3. Читао Л.Р. Организация дидактического контроля при коммуникативноориентированном обучении иноязычной письменной речи в неязыковом вузе (на материале английского языка) автореф. канд. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Читао Людмила Рахимовна. — Майкоп, 14.11.2007. —25 с.
- 4. Fдcke, Christiane. "Evaluation interkultureller Kompetenzen? Ыветlegungen zur Relevanz aktuelle Diskurse für den Franzusischunterricht", in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 6,1 2012, 9-21.
- 5. Reinfried, Marcus. "Die romanischen Schulsprachen im deutschen Schulwesen des Dritten Reichs Sprachenpolitische Maßnahmen und bildungsideologische Diskurse", in:

Klippel, Friederike & Kolb Elisabeth & Sharp, Felicitas. Hrsg.: Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989. Мълster: Waxmann, 2013, 29-47.

УДК 378.046.4:004.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ

Жаркова Г. А., Митина И. Д.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORS OF IT SPECIALTIES BY MEANS MODELING LEANING SITUATIONS

Zharkova G.A., Mitina I.D.

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы обучения бакалавров ИТспециальностей и формированию у них профессиональных компетенций. Современная профессиональная подготовка переходит от знаниевой парадигмы к парадигме компетентностной. Наилучшим решением в данной случае является применение компетентностного подхода и моделирование учебных ситуаций различных уровней.

This article is devoted to the consideration of the problem of teaching bachelors of IT specialties and the formation of their professional competencies. Modern professional training is moving from the knowledge paradigm to the competency paradigm. The best solution in this case is to apply a competent approach and to simulate learning situations at various levels.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, моделирование учебных ситуаций

Key words: competence approach, competences, modeling of learning situations

В Ульяновском государственном университете ведётся подготовка по нескольким информационным направлениям бакалавриата и магистратуры. Выпускники направлений подготовки ИТ-специалистов владеют навыками разработки, проектирования и администрирования программных продуктов, глубоко изучают теорию программирования и алгоритмизации. В государственных стандартах данных специальностей говорится о том, что выпускник должен обладать набором общекультурных компетенций и демонстрировать профессиональные компетенции.

Для разделения общего и индивидуального в содержании компетентностного образования нужно отличать используемые понятия «компетенция» и «компетентность». В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения компетенция определена как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области», а результаты обучения — как «усвоенные знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области».

Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность - личностное качество или совокупность качеств, которые состоялись у данной личности. Понятие «компетентный» в энциклопедическом словаре определено, как обладающий компетенцией; знающий, сведущий в определенной области. Для оценки качества

деятельности личности используется понятие «компетентность», а для определения круга ее полномочий, используется термин «компетенция». Ключевые компетенции рассматриваются как базовые, универсальные компетенции, общие для всех профессий и специальностей и которые можно было бы применять в самых различных ситуациях.

Компетентностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов порождает набор компетенций как совокупности знаний, умений, навыков, а также способов информационной деятельности в образовательном пространстве [4].

В современном профессиональном образовании преобладает тенденция перехода от знаниевой составляющей к компетентностной парадигме, которая позволяет подготовить специалиста с предполагаемыми профессией производственными умениями и навыками, с осознанной самореализацией в рамках освоенных компетенций, способных к профессиональному творчеству, самосовершенствованию [1].

В. Н. Дружинина даёт определение профессиональной компетентности, как объединению знаний, умений, навыков с профессиональными установками личности, способностями и возможностями самореализации и самовыражения в профессиональной сфере. То есть, в меняющихся жизненных ситуациях и профессиональной сфере компетентность, сформированная в процессе обучения, способствует развитию личности, её продуктивной деятельности.

С этой точки зрения обучение информационным технологиям, программированию необходимо осуществлять, создавая ситуации, близкие к реальным. Поэтому необходимо при создании комплекта заданий учитывать моделирование разнообразных ситуаций. При изучении определённой темы преподаватель должен выделить цель, что отражается в моделируемых ситуациях. Ситуации необходимо планировать с учётом технических и программных средств, используемых в ходе моделирования, а также организационных мероприятий таких, как вводные действия при определении возникающих ситуаций, создание проблем, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности. Для формирования индивидуальных качеств и профессиональных компетенций необходимо данное моделирование.

В ходе выполнения лабораторных работ, проектов или комплекса задач можно выделить три этапа. На каждом из этих этапов необходимо добиваться выполнения конкретной цели, направленной на формирование профессиональных компетенций в области информационных технологий. На первом этапе до выполнения задачи необходимо настроить студентов на её анализ и проектирование, призвать к раскрытию таких возможностей студентов, которые способствуют решению проблемы. Ход выполнения проекта (задачи) является вторым этапом. Надо развивать в студентах ответственность и инициативу в работе над проектом. На третьем этапе, после завершения проекта необходимо провести восстановительные действия: снять напряженность, восстановить работоспособность и дать импульс на выполнение новых задач с использованием информационно-коммуникативных технологий [1]. На каждом из этапов формируются свои профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник ИТспециальностей. Например, выполнение проекта (задачи) формирует такие компетенции, как умение грамотно пользоваться языком предметной области, знание корректных постановок классических задач, самостоятельное построение алгоритма и его анализ.

Студенты выполняют различного рода ученические, алгоритмические, эвристические и творческие задачи и проекты с использованием информационных Необходимо технологий технологий программирования. лля vменьшения психологической напряжённости, испытываемой студентами, превращать выполнение заданий из угнетающего явления в обычный нейтральный фактор. Система заданий должна быть построена таким образом, чтобы студент мог выполнять их. Это достигается комплексом заданий от простого к сложному, таким образом, постепенно усложняя задачи, поставленные перед студентами, можно добиться повышения темпа выполнения заданий, устойчивости результатов решения учебных задач и адаптации студентов к изменяющимся

ситуациям. Проектирование учебных ситуаций преподаватель должен выполнять с учётом мер воспитательного воздействия на студентов, стимулирования студентов на серьёзные и сложные действия, а также испытания и выявления наиболее эффективных форм и методов, приемов работы над заданиями.

Моделирование различного типа ситуаций должно проводиться систематично и учитывать все обстоятельства работы с информацией. Чтобы принимать правильные решения в ходе выполнения заданий, нужно периодически менять окружающую обстановку, проводить анализ и делать прогноз для каждой ситуации. При этом необходимо постепенно повышать трудность на пути решения новой задачи, что даст возможность приспособиться к изменяющейся среде и увеличит результативность деятельности. Руководство педагога при моделировании различного рода ситуаций играет большую роль при достижении целей подготовки специалистов. Здесь педагог должен контролировать активность студента занятиях и понимать, соответствует ли она требованиям к современному специалисту. Эти требования задают формирование такой компетенции, как навыки использования метода системного моделирования при исследовании и проектировании систем. Они должны касаться более глубокого и приближённого к практике изучения и применения разделов информатики и программирования и содержать основы ситуационного анализа и прогнозирования процессов, происходящих в информационном пространстве [3]. В соответствии с требованиями государственных стандартов в вузах имеются доступные студентам ресурсы, позволяющие получать необходимую информацию. Кроме того, имеется программное обеспечение, которое позволяет студентам выполнять разного рода задания, проходить тестирование, поддерживать свои знания на должном уровне. Системы, касающиеся обучения, как правило, содержат следующее:

- единое информационное пространство для пользователей, имеющих к нему доступ;
- обеспечение защиты и достоверности информации, надежности её хранения путем создания архивов данных, криптографических методов защиты и др.;
- обеспечение пополнения и корректировки информации в хранилищах, а также её поиска;
- построение системы анализа, прогнозирования и оценки ситуации с целью принятия оперативных решений в процессе подготовки будущих специалистов.
- В процессе использования учебных, развивающих, аналитических исследовательских проектов и заданий решаются такие комплексные задачи, как:
- увеличение компетентности студентов, рост из знаний, умений и навыков за счёт использования таких методик обучения, как: «преподаватель студент» однонаправленное обучение; «преподаватель студент» интерактивное обучение с обратной связью; «коммуникативная среда преподаватель; коммуникативная среда студент» активное обучение; «коммуникативная среда преподаватель рефлексивная среда; коммуникативная среда студент рефлексивная среда» активно-рефлексивное обучение; применения уточнённых принципов и методов для создания обучающих программ текущего анализа, оценки, прогноза и контроля процесса обучения со стороны преподавателя.
- достижение необходимого влияния на студентов за счет повышения наглядности изложения материала путем широкого использования высококачественных презентаций с графикой, звуковым сопровождением, видеороликов и т. п.
- создание расширенного объёма теоретической подготовки, направленной на совершенствование процесса профессионального обучения студентов;
- проектирование тестовых заданий, отражающих различные ситуации реальной информационной обстановки, комплекс правил, время выполнения задания, для формирования реалистической самооценки студентов;
 - составление учебного материала таким образом, чтобы логика его изучения

обеспечивала индивидуальный контроль учебного процесса для каждого обучаемого и скорость прохождения материала соответствовала интеллектуальным возможностям каждого студента,

- проведение контроля уровня усвоения материала на каждом этапе.

Для интенсификации обучения с целью формирования компетенций у студентов необходимо выполнение комплексных работ. В соответствии с утверждёнными учебными планами нужно структурировать учебно-методических комплексы по информационным курсам по годам с учётом преемственности и разбивки теоретической и практической подготовки по этапам. Выделение этапов в учебных курсах связано с необходимостью обеспечения возможно более полного соответствия структуры учебно-методического комплекса основным разделам нормативных документов. Контрольные задания с моделированием различных ситуаций предлагаются к выполнению студентами по завершению каждого этапа.

Весь учебный материал разбивается на порции, к изучению студентами этого материала вырабатываются определённые требования, которые сопровождаются учебными заданиями и методическими разработками для облегчения освоения материала и контроля его усвоения студентами. При этом определяются трудно выполняемые задания для того, чтобы можно было вернуться к изучению данной темы, возможно, на другом этапе [1].

Беспалько В. П., Лернер И. Я. предложили классификацию уровней обучения. Эти авторы представляют процесс обучения как восхождение по некоторой «лестнице», ступеньками которой являются соответствующие уровни обучения, при этом они считают, что переход от уровня к уровню происходит скачкообразно. Архангельский С. И. изображает получение знаний как продвижение по спирали. Он отмечает, что правильнее говорить об уровнях научного познания. Он называет следующие уровни научного познания студентов: а) уровень оперирования представлениями, изучения признаков; б) уровень оперирования понятиями, логическими связями понятий; в) уровень обобщения признаков, представлений и понятий, инвариантных и изоморфных преобразований; г) уровень свободного оперирования абстрактными понятиями и отвлеченной научной символикой. Указанные классификации отражают в основном ход процесса познания. Нами ставится задача нахождения решения в заданной ситуации, где должна быть отражена цель, достигаемая в процессе обучения. Это характеризуется продвижением обучающихся по индивидуальной траектории, а уровни обучения показывают переходы на этих траекториях. Нами выделяются четыре уровня: ученический, алгоритмический, эвристический и творческий.

На ученическом уровне происходит накопление фактов и знаний. Студент должен самостоятельно уметь соотнести известные факты с определённой областью знаний. На алгоритмическом уровне студент должен уметь самостоятельно сформулировать задачу в терминах алгоритмических конструкций в соответствии с аналогичной задачей данной предметной области, разобранной на занятии и продемонстрировать повторение действий, отработанных при решении задачи. Достижение эвристического уровня позволит студенту находить различные варианты решения задания той предметной области, которая рассматривалась на занятии, оценивать их эффективность, ставить необходимые для решения проблемы вопросы, формулировать условия задачи, являющиеся общими по отношению к исходной задаче.

Те студенты, которые достигли творческого уровня, умеют формулировать для себя задания на материале из другой предметной области, предлагать оригинальные способы решения, демонстрировать способности к теоретическим обобщениям в ходе решения поставленной задачи, способны самостоятельно разработать сценарий преобразования исходной ситуации.

В процессе обучения у студентов формируются наряду с профессиональным компетенциями такие качества, как серьёзность, индивидуальность, самодисциплина как

самоорганизованность, гибкость, ответственность перед собой и другими, самомотивация в профессиональной деятельности, саморефлексия как способность анализировать и оценивать собственные достоинства и недостатки, креативность, коммуникабельность, способность к прогнозированию в профессиональной деятельности.

Таким образом, обучение студентов характеризуется переходом на более высокий уровень и соединяет различные аспекты функционирования человека посредством информационного пространства, что находит своё отражение в многообразии прямых и обратных связей, существующих в процессе развития общества. Данные связи являются направляющим вектором развития человечества. У преподавателя стоит проблема выбора методов решения тех проблем, которые он ставит перед студентами. Эти методы должны охватывать как психолого-педагогические воздействия, так и информационные. Теоретический и практический опыты свидетельствуют, что преподаватель, как правило, руководствуется элементарной целесообразностью, советами более опытных специалистов в области информатики.

В деятельности по формированию профессиональных компетенций нами применяются следующие методы: общенаучные, традиционные педагогические, методы программированного обучения, интерактивные, методы педагогических измерений для диагностики и прогнозирования и фактографические. Это привело к тому, что многие учебные задания для студентов сформулированы как деловые игры, в которых студент может проявить самостоятельность, активность, рефлексию. Перечисленные методы дают возможность рационального обучения студентов, развивать профессиональные навыки и умения личности, проводить мониторинг формирования компетенций студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Жаркова, Г.А. Подходы к разработке ситуационно-прогностических задач на междисциплинарной основе [Текст] / Н.И. Калаков, Г.А. Жаркова и др. // Спортивный психолог. 2014. № 4(35). С. 77 81.
- 2. Жаркова, Г.А. Зарубежный опыт становления и развития компетентностного подхода в образовании / Г.А. Жаркова, А.А. Неверов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 1. С. 58-64.
- 3. Жаркова, Г.А. Информационное обеспечение компьютерных игровых моделей как средство оптимизации образовательного процесса вуза / Г.А. Жаркова, И.Д. Митина, И.А. Чуканов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 6. С.66-72.
- 4. Швецов, А.С. Компетентностный подход к развитию морально-волевых и социальных качеств будущих офицеров-летчиков в военном вузе / Швецов А.С., Кузнецов А.В., Кузнецов Ю.В. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019.- № 2.- C. 113-118.

УДК 37

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калантарян Л.А., Спербер О.И.

TRAINING PROBLEM IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE COURSE OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF REGIONAL MUSIC EDUCATION

Kalantaryan L.A., Sperber O.I.

В статье рассмотрены основные этапы процесса становления и развития музыкального образования на Ставрополье. Основное содержание исследования составляет анализ социокультурных детерминант, определивших социальный заказ регионального сообщества в сфере музыкального образования. Особое внимание авторы уделяют проблеме подготовки кадров, в системе специального и дополнительного музыкального образования, включению представителей национальных культур в процесс регионального музыкального образования.

The article describes the main stages of the process of formation and development of music education in the Stavropol region. The main content of this research is the analysis of the socio-cultural determinants that define the social order of the regional community in the field of music education. The authors pay special attention to the problem of training of personnel, in the system of special and additional music education, the inclusion of representatives of national cultures in the process of regional music education.

Ключевые слова: культура, литература, искусство, музыкальное образование, музыкальное воспитание

Key words: culture, literature, art, music education, musical education

С первых лет возникновения советского государства, проблемы становления и развития образования, подготовки кадров - приобрели приоритетное значение, которое обеспечивает «единство взаимодействия всех подсистем» [7, С. 124-128] системы образования. Понимание искусства как важнейшего сектора идеологии детерминировало развитие музыкального образования, осмысление целей и задач отечественной педагогики музыкального образования.

Проблемы современного музыкального образования получили освещение в исследованиях Б. В. Асафьева, Э. Б. Абдуллина, Д. Б. Кабалевского, Е. В. Назайкинского, В. В. Медушевского, Л. А. Рапацкой, Л. В. Школяр, Б. Л. Яворского.

Рядом исследователей под музыкальным образованием понимается интегративная воспитательная система, синтез трех компонентов - обучения, воспитания и развития, «под влиянием которой протекает процесс формирования идентичности индивида как социального субъекта» [1, С. 694], оказывающий огромное влияние на «... формирование гражданской позиции в обществе» [8, С. 33-36] личности. В процессе обучения учащимися приобретается комплекс знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и ценностного отношения к музыкальному искусству. В процессе музыкального воспитания и развития происходит нравственное, эстетическое, духовное становление личности обучающегося, через накапливание знаний, освоения культуры, духовных и нравственных ценностей, через «... формирование духовных и культурных

традиций» [10, С. 66-72], через формирование личности в социуме, где «исторически проживает множество народов со своими традициями и верованиями» [9, С. 195-201]. «Система духовно-нравственных ценностей способна обеспечить необходимое стабильное существование и развитие ...» [3, С. 1566-1569], «... влияя на телесный и информационный образы человека» [6, С. 37-40].

В систему музыкального образования включены общее музыкальное образование, цель которого становление музыкальной культуры личности как части общей культуры. Дополнительное музыкальное образование, нацеленное на эстетическое развитие, воспитание любви к музыке, активизацию творческих способностей учащихся. Специальное музыкальное образование, целью которого является профессиональная подготовка в соответствии с выбранной музыкальной специальностью.

Проблемы регионального музыкального образования и на сегодняшний день не стали предметом глубоких научных исследований. Некоторые аспекты проблемы получили осмысление еще в конце XIX начале XX века в публицистических статьях и исследованиях известных музыкальных просветителей Ставрополья В.Д. Беневского и И.Е. Попова.

Начальный этап развития регионального музыкального образования связан с открытием первой музыкальной школы и музыкального училища в Ставрополе в 1922 году. Это стало фундаментом для развития дополнительного и специального музыкального образования в регионе.

С самого начала, высветились значительные проблемы как в системе специального, так и дополнительного музыкального образования, связанные, прежде всего, с нехваткой квалифицированных учительских кадров, что существенно тормозило открытие новых музыкальных учебных заведений в регионе. Так, значительный количественный рост детских музыкальных школ начинается только с 30-х годов XX века, музыкальные школы открываются в Пятигорске, Кисловодске, Георгиевске и других городах Ставрополья.

Следует отметить, что в регионе, вплоть до 60-х годов XX века единственным учебным заведением осуществляющим подготовку профессиональных кадров в области музыкального образования оставалось Ставропольское музыкальное училище. Помимо образовательной деятельности, музыкальное училище осуществляло активную музыкально-просветительскую и пропагандистскую деятельность. К концу 20-х годов XX века результатом музыкально-просветительской деятельности стал значительно возросший интерес регионального сообщества к музыкальной культуре в целом и к музыкальному образованию в частности. В музыкальной практике сложились и утвердились новые формы музыкально-просветительской деятельности, это различные тематические общественные музыкальные утренники, лекторские клубы, концерты симфонической и оперной музыки [4].

Для решения острейшего кадрового вопроса в училище были приглашены высоко квалифицированные преподаватели, организованы новые отделения - теоретико-композиторское, инструкторско-педагогическое и инструкторско-хоровое, цель которых подготовка массовых музыкальных работников (руководители музыкальных кружков, преподаватели музыкальной грамоты, клубные инструкторы).

В результате предпринятых мер уже в 30-х годах XX века процесс подготовки кадров музыкальных работников значительно интенсифицировался. Возросло количество учащихся в системе дополнительного и специального музыкального образования. Углубился интерес к детскому музыкальному воспитанию. Для организации педагогической практики при музыкальном училище была открыта музыкальная школа и новое отделение – детского музыкального воспитания. Для успешного функционирования системы специального и особенно общего музыкального образования требовалось все большее количество музыкальных инструментов, что определило необходимость открытия в Ставрополе фабрики музыкальных инструментов [5].

Тем не менее, кадровый вопрос продолжает стоять чрезвычайно остро и в

предвоенный период, высветив еще одну важную проблему, отсутствие массового слушателя в концертном зале, особенно в сельской местности. Проблема отсутствия массового слушателя в концертном зале вызвала значительный общественный резонанс и получила широкое обсуждение в региональной прессе. Предлагались некоторые меры по преодолению сложившейся ситуации.

Первое - активизировать деятельность краевых профсоюзных организаций по привлечению в концертный зал различных групп населения (рабочие, студенты, служащие). Второе - разработать меры по организации качественных радиотрансляций из концертных залов. Третье - увеличить количество выездных концертов творческих коллективов Ставропольского музыкального училища в сельскую местность и на предприятия края. Четвертое - активизировать музыкально-просветительскую деятельность музыкальных лекториев и в целом повысить уровень музыкальной пропаганды.

Ведя регулярную музыкально-просветительскую и музыкально-пропагандистскую деятельность, обладая значительным исполнительским, творческим потенциалом Ставропольское музыкальное училище не могло в достаточной степени удовлетворить культурные потребности регионального сообщества, что потребовало расширения системы регионального музыкального образования.

Пятидесятые и особенно шестидесятые годы XX века - новый этап культурного строительства в регионе. Это развитие и расширение системы регионального музыкального образования, интенсификации музыкально-просветительской работы. В этот период в крае массово открываются библиотеки, клубы, кинотеатры, музыкальные школы. В Статистическом отчете о состоянии культурно-просветительской работы в крае за 50-е годы XX века приведены следующие цифры. По сравнению с 1951 годом к концу периода количество клубов возросло на 243 единицы, библиотек в городах и районах края на 275 единиц, киноустановок на 164 единицы. Практически во всех городах и крупных населенных пунктах Ставропольского края открыты музыкальные школы [2].

В конце 50-х годов XX века в процесс подготовки кадров в области культуры переходит качественно новый уровень. Создается сеть образовательнопросветительских учреждений - Народных университетов культуры. К концу 50-х годов ХХ века в крае действуют более двух десятков университетов. В структуру народного университета культуры входило несколько факультетов, например, факультеты изобразительного искусства, художественной литературы, музыки предполагалось двухгодичное обучение. В первый год обучения слушатели знакомились с историей искусства, во второй год изучали творчество современных и советских деятелей литературы и искусства.

Расширяется система регионального музыкального образования. Для преодоления дефицита массовых музыкальных работников в 1959 году в Ставрополе открывается культурно-просветительская школа, а двумя годами позже на ее базе культурно-просветительское училище. Училище имело два отделения клубное и библиотечное. На клубном отделении проходила подготовка по специальностям: руководитель самодеятельного оркестра народных инструментов; руководитель самодеятельного хорового коллектива; руководитель самодеятельного танцевального коллектива. На библиотечном отделении подготавливались библиотекари средней квалификации. Весной 1961 года состоялся первый выпуск по специальности руководитель самодеятельного танцевального коллектива.

В процессе подготовки массовых музыкальных и культпросвет работников выявились серьезные недостатки в организации учебного процесса, в слабо разработанной методической базе. Недостаточная подготовленность выпускников привела к большой текучести кадров. Одна из причин виделась в том, что в учебные заведения принимались лица без учета их музыкальных и организаторских способностей. Не владея методиками необходимыми для осуществления профессиональной деятельности, выпускники

чувствуют себя беспомощными и не стремятся к трудовой деятельности по специальности. Выявилась необходимость коренным образом пересмотреть подготовку кадров клубных работников [2].

Прежде всего, при поступлении в учебные заведения необходимо учитывать уровень не только общей, но и музыкальной подготовки абитуриентов. В процессе обучения, овладеть навыками игры на музыкальных инструментах (баян), вокально-хоровыми и дирижерскими навыками, основами организации и руководства самодеятельными коллективами.

В связи с острой нехваткой в сельских клубах музыкальных работников необходимо увеличить набор учащихся музыкальных училищ по классу баяна, а также, сделать обязательным освоение навыков игры на баяне для учащихся дирижерско-хоровых отделений [2].

Существенные изменения в процессе подготовки кадров связаны с расширением системы регионального музыкального образования. В конце 60-х годов XX века открывается музыкальное училище в Минеральных Водах, в начале 70-х годов XX века в Черкесске. В этот период массово организовываются музыкальные школы в районах края Новоалександровском, Курском, Курсавском, Аполлонском, Предгорном, Шпаковском, в Карачаево-Черкессии.

Важнейшими задачами развития дополнительного музыкального образования остаются: решение кадрового вопроса; активизация музыкально-просветительской деятельности; увеличение контингента учащихся; грамотная организация учебного процесса и методической работы.

Неуклонно возрастающий интерес к музыкальному образованию, его востребованность в культурной жизни регионального сообщества, свидетельствует о том, что дополнительное музыкальное образование приобрело всеобщий характер. Архивные документы подтверждают, что в отношении контингента учащихся, часто допускались нарушения из-за большого количества желающих учиться в музыкальных школах и установленные Краевым управлением культуры лимиты набора превышались значительно. В «Отчете о результатах проверки работы детских музыкальных школ города Черкесска за 1959 год» указано, что вместо 30 учащихся принято 80, также при школе организованы подготовительные классы, куда принято еще 20 человек.

В 1960 году на базе детских музыкальных школ планировалось открыть и четырехгодичную школу для взрослых [2].

На наш взгляд, именно в сфере дополнительного музыкального образования, особенно ясно выявилась необходимость активного вовлечения национальных кадров в процесс музыкального образования. Вопрос о включении национальных кадров в процесс музыкального образования приобрел важнейшее культурное, идеологическое и политическое значение. В приведенном выше документе, отмечалось также, что увеличение контингента учащихся за счет представителей местных национальностей требует особо пристального внимания. Из общего количества учащихся Черкесской детской музыкальной школы только 9% - 18 человек (черкесов – 9, карачаевцев – 7, ногайцев - 2) представляли местные национальности [2].

Для увеличения количества национальных кадров в системе дополнительного музыкального образования необходимо активизировать музыкально-просветительскую деятельность музыкальных школ направленную на эстетическое воспитание детской аудитории. Привлечению национальных кадров будет способствовать и организация разнообразных детских коллективов имеющих в репертуаре, в том числе и национальную музыку.

В 60-е годы, начале 70-х годов XX века кадровый вопрос в системе регионального дополнительного музыкального образования продолжает оставаться одним из важнейших. Хотя в детских музыкальных школах Ставрополья большая часть преподавателей имеет среднее специальное образование, практически нет преподавателей с высшим

специальным образованием. Остается злободневным вопрос методической грамотности. Для повышения методической оснащенности преподавателей в музыкальных училищах и детских музыкальных школах организуются предметные цикловые комиссии. Утверждаются годовые планы методической работы, включающие проведение открытых уроков, подготовку преподавателями методических докладов, проведение отчетных концертов, взаимопосещение уроков и обсуждение результатов.

Таким образом, проблема подготовки кадров являлась приоритетной в процессе становления и развития регионального музыкального образования. Структура системы образования включала общее, дополнительное музыкального специальное музыкальное образование. Важнейшим компонентом системы специального музыкального образования стало Ставропольское музыкальное училище, на протяжении ряда лет осуществлявшее активную образовательную и музыкально-просветительскую системы дополнительного музыкального деятельность. Развитие образования, качественный и количественный рост учреждений системы, придали дополнительному музыкальному образованию всеобщий характер.

В процессе становления и развития системы регионального музыкального образования решались важнейшие задачи: подготовка высококвалифицированных кадров; включение представителей национальных культур в процесс музыкального образования; организация учебного процесса и методической работы; активизация музыкально-просветительской и музыкально-пропагандистской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М., Авдеев Е. А. Формирование социальной идентичности личности в современном обществе // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5. С. 694.
- 2. Государственный архив Ставропольского края (ГАСК). Ф. Р-3798. Оп.1. Д.640. Лл.27,70,73.217.
- 3. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-7. С. 1566-1569.
- 4. Калантарян Л. А. Основные вехи формирования музыкально-педагогического образования на Ставрополье как региональной системы // Kant. 2016. №1(18). С. 34-36
- 5. Калантарян Л. А. Становление системы музыкально-педагогического образования на Ставрополье. Национальная ассоциация ученых. IX международная научно-практическая конференция: «Отечественная наука в эпоху изменений». Ежемесячный научный журнал. Екатеринбург. Часть 7. 2015. №4(9). С. 46-48.
- 6. Камалова О.Н., Джиоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. 2011. №1. С. 37-40.
- 7. Колосова О. Ю., Говердовская Е. В. Системный подход как принцип экологической направленности подготовки современного преподавателя // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4-1. С. 124-128.
- 8. Кулешин М. Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. №3. С. 33-36.
- 9. Миронова Е. Н., Колосова О. Ю., Гончаров В. Н. Деструктивные религиозные объединения: философско-правовой анализ // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2016. №3(19). С. 195-201.
- 10. Несмеянов Е. Е., Харламова Г. С. Духовность как концепт и мировоззренческая универсалия (рецепция идей Плотина) // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2018. №6(103). С. 66-72.

УДК 377

СПОРТИВНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ЛЕТНОГО УЧИЛИЩА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО

Поволоцкий К. В.

SPORTS TRAINING OF CADETS OF FLIGHT SCHOOL IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER EDUCATION

Povolotskii K. V.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу спортивной подготовки курсантов летного училища в условиях реализации ФГОС ВО. В работе сделан акцент на значимость физической культуры и спорта в подготовке квалифицированных и высоконравственных специалистов. Спортивная подготовка способствует развитию уровня организационных способностей человека, выработке психологической готовности к профессиональной деятельности.

Summary. This article is devoted to a question of sports training of cadets of flight school in the conditions of realization of FGOS IN. In work the emphasis on the importance of physical culture and sport in training of the qualified and highly moral experts is placed. Sports preparation contributes to the development of level of organizational abilities of the person, development of psychological readiness for professional activity.

Ключевые слова: курсанты летного училища, спортивная подготовка, физическая культура, высшее образование.

Keywords: cadets of flight school, sports preparation, physical culture, the higher education.

Сегодня, когда состояние здоровья молодежи год от года ухудшается, возрастает актуальность приобщения курсантов летного училища к занятиям физической культурой и спортом. Развитие физкультурно-спортивной среды, доступной для всех категорий граждан, является сегодня задачей национального масштаба, отражается в содержании федеральных законов и других нормативных документов. Спортивная подготовка является важным элементом образовательного процесса высшего учебного заведения, поскольку требования к уровню подготовки современного специалиста предусматривают не только наличие хорошей профессиональной подготовки, но и всестороннее развитие выпускника, оптимальное состояние его здоровья.

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов, цели обучения в вузах не ограничиваются формированием компетенций, значимых для успешной работы по выбранной специальности. Не меньшая роль отводится физическому, эстетическому и духовно-нравственному компоненту образовательно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Правильно организованный режим двигательной активности является непременным условием способности курсантов летного училища поддерживать умственную активность. Следовательно, физическую И спортивная подготовка образом непосредственным качество влияет на учебного процесса, развитие профессионально значимых качеств, необходима для поддержания здоровья курсантов, сохранения хорошей физической формы, приобщения их к здоровому образу жизни и, в

конечном итоге, улучшения качества жизни.

В соответствии с квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников (дополнение к ФГОС ВО) в процессе обучения курсанты должны овладеть следующими знаниями и умениями в области физической культуры:

- 1) знать влияние (значение) физической подготовки на формирование и совершенствование морально-волевых и профессиональных качеств; цели и задачи физической подготовки личного состав и ее влияния на повышение боеготовности военнослужащих, подразделений и частей; содержание и методику проведения форм физической подготовки; требования руководящих документов по организации и проведению физической подготовки в подразделении, воинской части; требования по проверке и оценке физической подготовки.
- 2) уметь применять физические упражнения, военно-прикладные двигательные навыки для решения общих и специальных задач физической подготовки, преодолевать длительные и значительные нагрузки; организовывать и проводить формы физической подготовки; обучать физическим упражнениям приемам и действиям, обеспечивать страховку занимающихся и оказывать первую помощь; проверять и оценивать физическую подготовленность военнослужащего, физическую подготовку подразделения; обеспечивать соблюдение норм и правил безопасности, предупреждения травматизма на занятиях по физической подготовке и других спортивных мероприятиях.
- 3) владеть военно-прикладными навыками, приемами и действиями, предусмотренными программой обучения.

По отношению к образовательной деятельности в области физической культуры Б.А. Ашмарин выделял следующие уровни владения знаниями:

- ознакомление с теоретическим материалом, его восприятие (первичный уровень);
- осмысление полученной информации (уровень репродукции);
- возможность оперировать знаниями в различных условиях, применяя их на практике (уровень владения гностическими умениями);
- готовность к творческому применению знаний (уровень трансформации) [3, с. 163].

Высший уровень владения знаниями — это способность обучающегося творчески применять знания для достижения поставленных целей, его готовность к самообразованию и непрерывному образованию.

В Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» говорится, что государственная политика в области физической культуры и спорта осуществляется в соответствии с принципами:

- непрерывности и преемственности физического воспитания различных возрастных групп граждан на всех этапах их жизнедеятельности;
- учета интересов всех граждан при разработке и реализации федеральных программ развития физической культуры и спорта, признания ответственности граждан за свое здоровье и физическое состояние;
- признания самостоятельности всех физкультурно-спортивных объединений, отвечающих требованиям настоящего Федерального закона, равенства их прав на государственную поддержку;
- создания благоприятных условий финансирования физкультурно-спортивных и спортивно-технических организаций, олимпийского движения России, образовательных учреждений и научных организаций в области физической культуры и спорта, а также предприятий спортивной промышленности [4].

Реализация этих принципов в сфере образования является важнейшим направлением развития теории и практики физической культуры и спорта.

Уникальность содержания образования в области физической подготовки выражается в том, что оно по своей сути может и должно быть направлено не столько на освоение способов преобразования окружающего мира (на что направлены практически

все остальные виды образовательной деятельности), сколько на самого человека (курсанта), на познание и освоение им способов целесообразного воздействия с целью совершенствования его собственной физической природы.

В современных условиях процесс образования в области физической подготовки, наряду со своей спецификой, должен характеризоваться выполнением тех же функций, что и образование по любой другой общеобразовательной дисциплине, т.е. вносить свой вклад в формирование основ высшего образования.

Отсюда следует, что деятельность курсантов в процессе обучения, в том числе в области физической подготовки, должна быть направлена не столько на простое запоминание знаний, на воспроизведение разнообразных форм двигательной активности, сколько на процесс самостоятельного добывания знаний, связанных с воздействием на свою физическую природу и формированием умения делать этот процесс более эффективным. При этом восприятие курсантами специальных знаний должно осуществляться не в качестве формального заучивания учебного материала, а путём его творческого восприятия и использования в различных жизненных ситуациях.

Несмотря на современные требования к качеству высшего образования в области физической подготовки, учебный процесс чаще всего сводится к освоению курсантами физических упражнений из основных видов спорта, а формирование познавательных интересов — к знакомству с теми или иными их экзотическими разновидностями и широкому использованию всевозможных «усовершенствованных» игровых упражнений и форм двигательной активности. В результате в учебный процесс по физической подготовке активно внедряются учебные программы по различным видам спорта (аэробика, степ-аэробика, акробатический рок-н-ролл, гольф, регби).

В соответствии с таким подходом совершенствование процесса образования в области физической подготовки сводится к углубленному изучению определенных «осовремененных» видов спорта, к спортизированному образованию, оптимизации на этой основе двигательной активности обучающихся.

В соответствии с современными требованиями ФГОС ВО необходимо обеспечить обучающихся высоким качеством образования в области спортивной подготовки. Подавляющее большинство научных и практических работников в сфере физической культуры, а также руководителей органов образования всех уровней явно недооценивают роль качественного преподавания специальных знаний в области физической подготовки.

Образовательный процесс по спортивной подготовке не должен ограничиваться процедурами двигательного натаскивания обучающихся, его необходимо переориентировать на использование их потенциальных возможностей для формирования особенных компетенций, основанных на успешном освоении системы специальных знаний и умений их рационального применения в повседневной жизнедеятельности. Всё это может быть реализовано только в процессе полноценного преподавания учебного предмета «Физическая подготовка» в качестве базовой дисциплины, относящиеся к базовой части программы.

Таким образом, спортивная подготовка способствует развитию уровня организационных способностей курсанта летного училища, выработке психологической готовности к профессиональной деятельности: увлеченность, внутренняя стойкость и убежденность в полезности своего труда.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]: многопредмет. научн. журн. Электрон. науч. жур: Изд. дом «Академия естествознания», 2015. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.rae.ru
- 2. Стриханов М.Н. Физическая культура и спорт в вузах: учеб. пособие / М.Н. Стриханов, В.И. Савинков. 2-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2019 160 с.

- 3. Теория и методика физического воспитания [Текст]: учебник для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов, З.Н. Вяткина и др. М.: Просвещение, 1990. 287 с.
- 4. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 N 329-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 08.07.2019).

УДК 37.032:355.23

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Соловей Д.В., Спирина В.И.

DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL INDEPENDENCE AT COURSES OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Solovei D.V., Spirina V.I.

Статья посвящена вопросу формирования способности к самоорганизации студентов военного вуза. Рассмотрены проблемы адаптации студентов первого курса к новой образовательной среде — воинской дисциплине, жесткому распорядку, росту самостоятельности и ответственности. Организационная самостоятельность формируется под влиянием внешних (строгая дисциплина) и внутренних (мотивация на профессию, воля) факторов. Приведены результаты оценки способности к самоорганизации студентов первого курса по опроснику Е.Ю.Мандриковой. Сформулированы условия развития у курсантов военного вуза способности к самоорганизации на первом этапе профессиональной подготовки.

The article is devoted to the formation of the ability to self-organization of students of military high school. The problems of the adaptation of first-year students to the new educational environment — military discipline, a strict routine, growth of independence and responsibility are considered. Organizational independence is formed under the influence of external (strict discipline) and internal (motivation for the profession, will) factors. The results of assessing the ability for self-organization of first-year students on the questionnaire E.Yu.Mandrikova are given. The conditions for the development of the ability to self-organize at the first stage of vocational training among cadets of a military high school are formulated.

Ключевые слова: самоорганизация, военный вуз, адаптация **Keywords:** self-organization, military University, adaptation

Многие проблемы в обучении связаны с личностными особенностями обучающихся, которые во многом формируются внешними условиями. В современном мире доступность необходимых ресурсов, бытовых удобств, информации, средств коммуникации, и пр. способствуют росту зависимости человека от среды, а не от своих возможностей, снижению его способности к преодолению трудностей, к самоорганизации для достижения цели.

От современного человека не требуется больших усилий при получении образования — в его распоряжении самые разнообразные источники информации, устройства и программы ее обработки, не нужно сидеть в библиотеке, вручную проводить сложные вычисления, делать чертежи, даже самолеты на начальном этапе подготовки сменили наземные тренажеры. Кажущаяся легкость получения необходимых знаний и

умений может привести к непрофессионализму, полной зависимости от технических устройств, неспособности быстро и правильно реагировать в нестандартной ситуации. Именно поэтому в отечественном профессиональном образовании был введен компетентностный подход с первенством способов деятельности, а не знаний.

Абитуриенты вузов - выпускники школ - в недостаточной мере обладают такими качествами, как готовность к новым формам деятельности и новым требованиям, способность к самоорганизации и самоконтролю, умение планировать свое время, ответственность за свое образование. Все это вызывает у первокурсников комплекс трудностей в адаптации к новой образовательной среде.

Специфика военных вузов, казалось бы, такова, что адаптационные проблемы первокурсников достаточно просто решаются строгим распорядком дня и планированием видов деятельности, не оставляющими время на раздумье или лень. Однако туда приходят те же вчерашние школьники, со всем «грузом» уходящего детства — привычкой к поддержке родителей и учителей, с правом на ошибку (и не одну) и безответственность. Вернее, абитуриентов военных вузов можно разделить на три категории:

- выпускники суворовских и кадетских училищ, уже привыкшие к дисциплине, способные самостоятельно организовывать свою деятельность и на занятиях и во внеучебное время, а также те, кто прошел срочную военную службу;
- дети офицеров (при условии, что родители воспитывали у них самодисциплину, умение планировать свой день, мотивированность на профессию);
- обычные школьники, «на гражданке» не утруждавшие себя самовоспитанием и не способные к самоорганизации.

Адаптация первых двух категорий к обучению в военном вузе происходит относительно легко, но проблемы могут возникнуть и у них. Кроме того, «внешняя» организация деятельности, дисциплина, способность подчиняться уставу, приказам, лишь одна сторона подготовки офицера, другая важная сторона – способность управлять, организовывать других, чему невозможно научиться без «внутренней» организации – самоорганизации. Это означает, что с самого начала профессиональной подготовки нужно правильно - контекстно - строить процесс формирования важных качеств будущего офицера, в частности, способностей к самоанализу, саморегуляции, самоорганизации как необходимых условий эффективной военно-профессиональной деятельности [2]. Развитие организационной самостоятельности у курсантов военного вуза должно происходить в синергетическом единстве «внешних» дисциплинирующих условий (факторов) достаточно закрытой образовательной среды военного вуза и «внутренних» личностных качеств – воли, ответственности, целеустремленности [3]. Синергетичность объединения названных компонентов образовательной среды обусловлена взаимопроникновением внешних факторов и внутренних качеств курсанта – соблюдение устава, распорядка и т.д. невозможно без воли и ответственности, в свою очередь, развитие воли, ответственности, настойчивости курсанта возможно лишь в предлагаемых обстоятельствах «жизни» военного вуза.

Таким образом, возникает проблема «примирения» в голове обучающегося подчиненности жестким внешним правилам и необходимости организации и управления своей деятельностью в контексте подготовки к определению таких правил для подчиненных в будущем. Это предполагает осуществление самоорганизации в рамках дисциплинарного каркаса, наложенного профессиональной деятельностью — военной службой, курсант не может выйти за пределы этого каркаса в период учебы, но в определенной степени должен уметь это делать по ее окончании — способность принимать самостоятельные решения обязательна для офицера. Каким же образом организовать необходимую подготовку?

Общеизвестно, что технологии обучения военнослужащих в большинстве случаев являются репродуктивными, исполнительскими, этого требует необходимость владения системой профессиональных знаний и умений, иногда доведенных до навыков [1]. Эта система постоянно обновляется, но базовая компетентность военного более жесткая в силу особенностей его деятельности. Курсант должен заставить себя знать и уметь, что положено, и лишь потом в случае необходимости расширять свои возможности. Таким

образом, можно говорить о способности к самоорганизации как необходимом компоненте подготовки не только для соблюдения воинской дисциплины «не по приказу», но и для качественной военной подготовки. При этом, при сохранении общей значимости репродуктивных технологий, современное военное образование должно строиться с учетом требований времени, оно должно обеспечивать определенную гибкость подготовки, способность к саморазвитию в профессии (в ФГОС ВО, в частности, есть ПК-9 — «способность организовывать работу коллектива исполнителей, обосновывать, принимать и реализовывать управленческие решения в условиях дефицита информации и времени, а также нести за них ответственность» [6]), что возможно при использовании проблемных, контекстных технологий.

Компетенции самоорганизации в стандарте нет, однако как необходимый компонент эта способность или умение опосредованно входит в ОК-10-12, ПК-9,12 [там же]. Мы понимаем самоорганизацию как вид самостоятельной деятельности субъекта, направленной на себя, управляемой и осуществляемой с помощью волевых усилий, т.е. осознанно и целенаправленно. Таким образом, человек выступает одновременно и объектом, и субъектом этой деятельности — он принимает решение и дает себе команду «выполнить». В этом также проявляется синергетический характер рассматриваемого качества и его развивающий потенциал. Человек является самоуправляемой и саморегулируемой системой и способность к самоорганизации объединяет эти два свойства. Психологический механизм самоорганизации, в свою очередь, представляет собой цепочку «ценности — потребности — установки — активность - рефлексия». На этапе установок определенное влияние имеют и внешние факторы, рефлексия возвращает процесс к началу логической цепочки («ценности» или «потребности»).

Выявленный выше ряд противоречий свидетельствует о нелинейном характере формирования способности к самоорганизации у будущих военных специалистов в современном вузе. Военная дидактика [1] выделяет три основных этапа обучения в военном вузе — адаптивный (овладение базовыми знаниями, умениями, навыками), трансформный (апробация и трансформация в интерактивном пространстве приобретенной базы знаний и умений во взаимодействии с другими военнослужащими) и интегральный (создание и апробация моделей будущей военно-профессиональной деятельности). Очевидно, самоорганизация на каждом из них обладает своими особенностями и соответствующая компетенция формируется также в соответствии с этими этапами.

Мы остановимся на адаптивном этапе, в военном вузе охватывающем два года подготовки. Он характеризуется экстраактивным режимом, при котором курсанты выступают в роли субъекта обучения (лекции), и интраактивным режимом подготовки, при котором курсанты работают индивидуально (в том числе самостоятельно) или в парах, группах постоянного состава. Самостоятельная работа является в военном вузе самостоятельным видом учебных занятий [5], осуществляется каждый день в объеме 3 часов, за ее исполнением следит учебный отдел. Строгие дисциплинарные рамки на первых порах стимулируют развитие организационных навыков, являясь тем самым внешним фактором, который способствует появлению установки на самоорганизацию. установки связаны с потребностью обучающихся получить профессиональную подготовку, стремлением не отстать от других (выделиться), в меньшей степени - с формирующимися профессиональными интересами. Мы также исходили из того, что на данном этапе у курсантов преобладает тактическое и операционное планирование деятельности самоорганизации (при наличии стратегической цели), стратегическое планирование более присуще старшекурсникам.

Для оценки состояния способности к самоорганизации у первокурсников мы использовали методику Е.Ю.Мандриковой [4]. В опроснике Е.Ю.Мандриковой названы следующие категории-характеристики деятельности самоорганизации: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее (здесь имеется в виду «письменная» самоорганизация - использование ежедневников и пр.). Выборке из 48 первокурсников был предложен данный опросник и рекомендовано ответить максимально честно, чтобы на основе этой рефлексии в

дальнейшем корректировать свою деятельность от этапа к этапу обучения. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. Самооценка показателей самоорганизации деятельности

Показатели	Средний балл
Планомерность	3,25
Целеустремленность	4,67
Настойчивость	3,92
Фиксация	4,15
Самоорганизация	3,08
Ориентация на настоящее	3,43
Средний показатель	3,74

Проведенное шкалирование показало следующее:

- курсанты считают себя достаточно целеустремленными, умеют сконцентрироваться на поставленных задачах («Я заранее выстраиваю план предстоящего дня», «Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться» и т.п.);
- у курсантов появилась ответственность в выполнении поставленных задач, но при этом, они, скорее всего, плохо рассчитывают время («Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего», «Если я не закончил какое-то дело, то это не выходит у меня из головы»);
- курсанты (по прошествии двух месяцев) адаптируются к строгому режиму деятельности, прилагают волевые усилия, но они ведомы работают как исполнители («Мне (НЕ) требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать», «У меня (НЕ) бывают трудности с упорядочением моих дел»);
- многие курсанты живут сегодняшним днем, т.е. встроились в распорядок, стремятся выполнить все задачи, но не задумываются над выполненным и над перспективой («Я считаю себя человеком, живущим «здесь и сейчас»»);
- курсанты не систематически пытаются спланировать свою деятельность самостоятельно, они не осознали в достаточной мере целесообразность записи планируемых дел при самоорганизации («Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами планирования времени» и др.).

Отрицательными показателями здесь являются: высокий балл «ориентации на настоящее», означающий неготовность к осмыслению своей деятельности и затем – к управлению ею, саморегуляции и стратегическому планированию; низкая «фиксация», позволяющая судить о гибкости, способности к быстрому реагированию на возникающие проблемы (в нашем исследовании она довольно высока).

Собранный материал позволяет сформулировать условия формирования у курсантов военного вуза способности к самоорганизации на первом этапе профессиональной подготовки:

- предлагать обучающимся схемы и алгоритмы выполнения деятельности, ускоряющие достижение поставленных задач и демонстрирующие полезность планирования;

- сочетать индивидуальную работу с работой в паре и группе; при работе в паре можно предложить взаимно составить план работы товарищу на день или неделю с указанием оптимальных затрат времени в соответствии с поставленными задачами; при групповой работе поочередно выступать ее организатором;
- рекомендовать вести ежедневник с отметками о выполнении поставленных задач с затратами времени, о возникших затруднениях;
- разработать систему ситуационных заданий на планирование и рефлексию (с ограничениями по времени, с необходимостью сотрудничества и т.п.).

При целенаправленной работе по формированию способности к самоорганизации удастся успешно решить проблемы вчерашних школьников, связанные с неумением рассчитать время, собраться для решения задачи, отсутствием самодисциплины и т.п.

. Достижение боевой готовности, воинского мастерства — это обязательное требование для будущего офицера, что невозможно без дисциплинированности в подготовке и творчества в реальной службе.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Военная педагогика: учебник для вузов / И.А. Алехин [и др.]; под общей редакцией И.А. Алехина. М.: Издательство Юрайт, 2018.
- 2. Галямина А.В. Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины «иностранный язык»): дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2017.
- 3. Гмызина Г.Н. Формирование культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2009.
- 4. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С.59-83.
- 5. Пискунов А.Р., Смирнов А.Э., Яцук К.В. Обучение военнослужащих в высших военных учебных заведениях // Молодой ученый. 2016. №30. С.398-404.
- 6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04. Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета). / http://fgosvo.ru/news/3/2012

УДК 379.8

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Спиридонова А.А.

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A FACTOR OF FORMING A CULTURAL-AESTHETIC ATTITUDE OF THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN TO REALITY

Spiridonova A.A.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования культурноэстетического отношения у младших школьников, раскрываются потенциальные возможности и характеризуется роль внеурочной деятельности в данном процессе. В статье предпринята попытка охарактеризовать выявленные структурные компоненты культурно-эстетического отношения младших школьников к действительности, дано определение понятия «культурно-эстетическое отношение к действительности».

Abstract: The article deals with the problem of forming of cultural-and-aesthetic attitude primary school children, reveals potential opportunities and characterizes of the role of extracurricular activities in this process. The article attempts to characterize the identified structural components of the cultural-and-aesthetic attitude of younger schoolchildren to reality, the definition of the notion «cultural-aesthetic attitude to reality» is also given.

Ключевые слова: культурно-эстетическое отношение, младшие школьники, компоненты культурно-эстетического отношения, активность, культурная активность, внеурочная деятельность

Keywords: cultural-and-aesthetic attitude, primary school children, components of cultural-and-aesthetic attitude to reality, activity, cultural activity, extracurricular activities

Вот уже несколько последних лет педагогическая наука уделяет большое внимание проблеме формирования у подрастающего поколения особого навыка взаимодействия с окружающей действительностью, установления с ней особого типа взаимоотношений, который впоследствии указывает на значение, роль и место каждой отдельно взятой личности в реалиях конкретной эпохи. Отношение при этом выступает сложным для определения понятием, раскрывающим сущность как внутренней взаимосвязи и взаимодействия каждого из компонентов и явлений окружающей действительности по отдельности, так и их внешнего индивидуального взаимодействия с личностью человека. При выявлении логико-философского смысла понятия «отношение» интересной представляется категориальная принадлежность данного понятия к отражению способа, рода бытия и познания человека.

Культурно-эстетическое отношение младшего школьника к действительности основывается на процессе расширения представлений у младших школьников о культуре и культурных особенностях родного края, страны (России) и территорий других государств.

Именно поэтому в образовательной теории и практике все более значимым становится объединение таких ценностных понятий, как «культура» и «эстетическое воспитание», что актуализирует поиск эффективных принципов, подходов, моделей, педагогических технологий формирования культурно-эстетического отношения младших школьников к действительности.

Особо интересными в данном контексте нам показались труды следующих авторов: о духовно-нравственном воспитании личности, об общечеловеческих ценностях (Е.Ю. Анохина, Л.К. Гетоева, О.В. Гусевская, Ю.М. Лотман, В.А. Сухомлинский и др.); о роли эстетического образования в формировании личности (Т.С. Комарова, Т.В. Надолинская, А.Ж. Овчиникова и др.); об особенностях приобщения подрастающего поколения к ценностям культуры и искусства (А.И. Буров, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский, М.М. Рубинштейн и др.); о необходимости творческого самовыражения, развития фантазии, воображения посредством разных видов искусства (А.Е. Ермолинская, И.Н. Мыськова и др.); о полихудожественном подходе к системе образования (Ю.Б. Борев, Л.Г. Савенкова, Б.П. Юсов и др.).

Главным принципом современного начального образования является гуманистическая направленность педагогического процесса, в котором ребенок (ученик) находится в закономерно меняющейся деятельности.

Внеурочная деятельность в большей степени позволяет учителю начальных классов во время проектирования индивидуальных маршрутов развития своих учеников учитывать их потребности не только образовательные, но и культурно-эстетические. Основной особенностью внеурочной деятельностью является направленность на учебно-познавательные интересы самого обучающегося, т.к. во внеучебное время ученик вправе выбрать для себя наиболее подходящую, увлекательную сферу.

Внеурочная деятельность является действенным способом актуализации, раскрытия того или таланта ученика, его интеллектуально-творческих способностей. Внеурочная деятельность культурно-эстетического содержания не только требует от

обучающегося «проработать», т.е. по-своему осмыслить прежний опыт человечества, но и дает возможность продуцировать возникающие в сознании художественные образы красочно, индивидуально. Помимо этого, внеурочная деятельность — это и пространство самоактуализации уже приобретенного учеником знания, при этом ученик не остается равнодушным к результатам обучения.

особенностей внеурочной деятельности культурно-эстетического Среди содержания стоит выделить уникальность и непохожесть творческого процесса (музыкальная, художественно-изобразительная, пластическая, театральная импровизация). Другой, не менее важной особенностью можно считать наличие атмосферы комфорта, зашишенности. Занятия культурно-эстетической эмоционального деятельностью априори носят творческий характер, увлекают младших школьников. В процессе таких занятий обучающиеся учатся общаться с красотой окружающей действительности и жить в согласии с ней. Этому в немалой степени способствует «живое», эмпатийно-эмоциональное слово учителя, разнообразные музыкальные, поэтические и театрально-игровые образы. Важно упомянуть, о том, что существуют такие объекты искусства, культурные памятники, которые порой могут способствовать возникновению у младшего школьника чувства неприятия их как эстетических объектов. На наш взгляд, это воздействие на личность ребенка также необходимо, т.к. ценность и значимость категорий «трагическое», «безобразное», «низменное» заключается в том, необходимость «комического», ценность И «прекрасного», «возвышенного», т.е. для того, чтобы прекрасное оставалось прекрасным в любую эпоху. Как отмечает Л.П. Печко, «опыт собственных чувств или экспрессивные представления были основой для определения любого предмета» [7, с. 148].

Рассматривая человека с позиции эстетического проявления как «сложный психобиосоциокультурный синтез качеств» (А.Ф. Лосев; Л.П. Печко) важным становится тот факт, что формирование у личности какого-либо отношения зависит от биологических задатков, психологической устойчивости, эмпатийности, уровня развития эстетического кругозора и прогрессивности научных открытий.

При рассмотрении образовательного пространства, создаваемого учителем во внеурочное время, особое значение приобретает мысль Л.П. Печко о наличии особого «сущностного ядра, обозначающего специфически человеческий стержень цивилизации и звенья социальных связей современного индивида и его предшественников в исторической ретроспективе» [6, с.37]. Таким образом, отчетливо прослеживается тандем таких компонентов внеурочной деятельности культурно-эстетического содержания, как личность-деятельность-сознание [6].

Проблемой изучения особенностей возникновения отношений личности, в том числе гуманного и эстетического отношения, занимались еще в древней Греции. Так, Демокрит, полагал, что чувства, возникающие у человека на протяжении всей его жизни и интуиция служат «проводниками» в процессе формирования отношения человека к всему его окружающему [2]. Интересным нам представляется этическое учение Сократа, полагавшего, что только счастливый человек может определить и определяет «правильный выбор» поведения и образа собственной деятельности.

В словаре Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова понятие «отношение» представляется как «целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности». Функциональное назначение отношения – это характеристика именно того «конкретного», т.е. значимого для человека смысла каких-либо «объектов, явлений, людей» [3].

Определив культурно-эстетическое отношение личности к действительности как интегрированное качество, которое характеризуется сформированностью у нее моделей культурно-эстетического взаимодействия с окружающим миром на основе постижения социокультурной роли искусства, в результате чего возникает устойчивость личности к нестабильности окружающей действительности [8], мы еще раз убеждаемся, что данный вид отношения не является врожденным качеством, а формируется в процессе социализации личности. Нами выделены и уточнены следующие компоненты структуры культурно-эстетического отношения младших школьников к действительности:

«когнитивный (сформированность культурно-эстетических знаний младших школьников и соответствующие им практико-ориентированные умения и навыки); эмоциональночувственный (сформированность эмоционального интеллекта, эмоциональной способности к эмпатии); ценностно-смысловой (степень осознания отзывчивости, младшими школьниками личной значимости освоенных в процессе деятельности в сфере моделей взаимодействия культурно-эстетических окружающей действительностью); рефлексивно-оценочный (способность к самоанализу, оценке и корректировке взаимодействия с окружающей действительностью) мотивационно-(стремление к активному применению в условиях окружающей поведенческий действительности полученных культурно-эстетических моделей поведения и общения; к творческой и со-творческой деятельности)» [8].

Л.П. Печко в качестве ответа на вопрос об основном качестве личности, упоминает о «творческой культурно-эстетической активности личности», видя в такого рода активности «высшее социокультурное достижение» [6, с.40]. Развивая философско-культурологическую мысль об активности личности, исследователь признает, что данное качество одновременно выступает «средством, условием и результатом взаимодействия накоплений опыта...». На основе упомянутых Л.П. Печко «системе культурно-эстетической» и «системе культурно-художественной активности», возможных как «на уровнях не только личности, но и диалогов личностей...» позволяет нам рассмотреть активность как степень проявления культурно-эстетического отношения личности к действительности.

В структуру «культурной активности» человека Л.П. Печко включает: общую культурность; профессиональную культуру; культурную активность в сфере быта и досуга (культурно-досуговая активность) [6, с. 43].

Исходя из особенностей формирования культурно-эстетического отношения младших школьников к действительности во внеурочной театрализованной деятельности, мы выделим следующие условия успешного развития культурно-эстетической активности младших школьников: сформированность у учителя культурно-эстетической 1) компетентности (И.В. Арябкина) [1];2) реализация потенциала внеурочной театрализованной деятельности, заключающаяся В оказании воздействия мотивационную сферу личности обучающегося, осознание им «смысловых эмоциональнокультурных ориентаций»; 3) использование полихудожественного подхода синтетическое единство таких подходов, экспрессионный (выразительностный), культурологический и системно-деятельностный.

Таким образом, внеурочная деятельность содержит в себе значительный эстетикообразовательный потенциал для формирования культурно-эстетического отношения младшего школьника к действительности, чем бросает вызов современным методам образования в начальной школе. Стремительно изменяющие, порой разрушающие окружающую действительность, факторы, такие как социальная нестабильность, истощение «духовного капитала», популяризация искусственного интеллекта, отказ от «живого общения», отсутствие классического культурно-эстетического идеала приводят к подмене истинного ложным.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Арябкина И.В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы на основе личностно-ориентированного подхода: теоретические аспекты: монография [Текст] / И.В. Арябкина. М.: Флинта: Наука, 2010. 184 с.
- 2. Демокрит. Фрагменты / Демокрит ; пер. С.Я. Лурье. М. : Директ-Медиа, 2002. 540 c.
- 3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
- 4. Лосев А. Ф. Эстетика [Текст] // Философская энциклопедия. Т. 5: Сигнальные системы Яшты / А. Ф. Лосев ; ред. Ф. В. Константинова. Москва : Советская энциклопедия,

- 1970. C. 570-577.
- 5. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения [Текст] / А. Ф. Лосев. Москва : Мысль, 1982. 414 с.
- 6. Печко Л.П. Проблемы активизации креативности у одарённых подростков в художественно-эстетической среде образования (культурно-эстетический аспект) [Текст]. Монография / Л.П. Печко. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. 230 с.
- 7. Печко Л.П. Развитие современных представлений о соотношении объективных и субъективных аспектов эстетики в образовании [Текст] / Л.П. Печко // Гносеологиченские аспекты образования: Международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. С. 148 152.
- 8. Спиридонова А.А. Формирование культурно-эстетического отношения младших школьников к действительности во внеурочной деятельности на основе полихудожественного подхода [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.А.Спиридонова. Ульяновск, 2018. 289 с.

УДК 37.014

СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Тарлавский В.И.

THE STRUCTURE AND COMPONENTS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY VOCATIONAL GUIDANCE

Tarlavsky V.I.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта N 19-013-00267

В статье, в контексте системного и технологического подходов, представлена структура педагогической технологии профессиональной ориентации, которая состоит из ряда компонентов и характеризуется как по горизонтали (технологическая горизонталь), так и по вертикали (в соответствии с иерархией уровней региональной профориентации). Одним из вариантов представления такой структуры при разработке педагогической технологии профессиональной ориентации является матричная структура.

The structure of pedagogical technology of vocational guidance which consists of a number of components and is characterized both across (a technological horizontal), and down is presented in article, in the context of system and technological approaches (according to hierarchy of levels of regional career guidance). One of options of representation of such structure when developing pedagogical technology of vocational guidance is the matrix structure.

Ключевые слова: педагогическая технология профессиональной ориентации, структура, компонент, элемент, матрица

Keywords: pedagogical technology of professional orientation, structure, component, element, matrix

Целью определения структуры педагогической технологии профессиональной ориентации (ПТПО) является описание ее как системы, компонентами которой являются дидактические составляющие профориентационного взаимодействия, проектирование и реализация которой осуществляется в целях гарантированной помощи личности в

профессиональном самоопределении.

Рассматривая структуру педагогической технологии профессиональной ориентации в контексте системного и технологического подходов, обратим внимание на позицию И.В. Блауберга, который считал, что структура может характеризоваться как по горизонтали (связи между однотипными компонентами системы), так и по вертикали; вертикальная структура предполагает выделение различных уровней системы и наличие иерархии этих уровней.

Толкование понятий «структура» и «компонент» приведено в словарях. Структура - взаиморасположение и связь составных частей, элементов чего-либо, строение (Толковый словарь Ефремовой). Структура - строение, внутреннее устройство (Толковый словарь Ожегова). Компонент (от лат. componens - составляющий) - составная часть чего-либо (Толковый словарь Ефремовой, Толковый словарь Ожегова). Элемент - составная часть чего-нибудь, компонент (Толковый словарь Ожегова). Авторы словарей считают компонент и элемент синонимами. Но в нашем исследовании исходим из того, что элемент - это что-то простейшее, больше не делящееся, а компонент - это часть целого, которое само ещё может быть сложным. Компонент может состоять из нескольких элементов.

Таким образом, структура ПТПО - совокупность дидактических компонентов, объединенных взаимосвязями и выстроенных определенным образом в целях достижения запланированного профориентационного результата. Компонент структуры ПТПО - это организационно обособленная, самостоятельная часть, выполняющая определенные функции.

Анализ научной литературы по проблематике определения структуры педагогических технологий позволил выявить ряд позиций современных отечественных ученых.

Отметим, что в общетеоретическом плане «технологический» подход сводится к структуре: цель - процедура - результат (М.В. Кларин).

Наиболее полно, на наш взгляд, описывает структуру педагогической технологии Г.К. Селевко [3, с. 5-8], который выделяет горизонтальнуюи вертикальную структуру педагогической технологии. Горизонтальная структура педагогической технологии содержит три основных взаимосвязанных компонента: научный, формализованно-описательный (дескриптивный)и процессуально-деятельностный. Любая педагогическая технология, по мнению Г.К. Селевко, охватывает определённую область педагогической деятельности. Эта область деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд составляющих её деятельностей (и соответствующих технологий), с другой стороны, сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологию) более широкого (высокого) уровня. В структуре этой иерархии (технологической вертикали) можно выделить четыре соподчинённых класса образовательных технологий (адекватных уровням организационных структур деятельности людей и организаций): метатехнологии, макротехнологии, микротехнологии.

Универсальную модель педагогической технологии предлагает В.И. Писаренко, которая представляет ее как совокупность следующих компонентов: прогностический, методологический, информационно-технологический, коммуникационный и итоговолиагностический [2].

Позиция В.С. Зайцева созвучна с позицией Г.К. Селевко, где структура педагогической технологии включает в себя три части: концептуальная основа, содержательный компонент обучения, процессуальная часть – технологический процесс. Концептуальная часть педагогической технологии – это научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент. Содержательную часть технологии составляют цели – общие и конкретные, а также содержание учебного материала. Процессуальная часть представлена системной совокупностью следующих элементов: организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности учащихся; методы и формы работы преподавателя; деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса [1].

В качестве основных компонентов педагогической технологии Т.А. Стефановская [4], выделяет целевую установку, содержательный компонент, собственно технологический (организационный) компонент иэкспертно-оценочный компонент.

Обобщив взгляды отечественных специалистов на определение структуры педагогической технологии представим, на наш взгляд, общее в их позициях:

- 1. Структура системы может характеризоваться как по горизонтали (связь между компонентами одного уровня технологическая горизонталь), так и по вертикали (педагогическая технология система иерархическая, предполагает наличие иерархических уровней системы и наличие иерархии этих уровней технологическая вертикаль).
- 2. В педагогической технологии по горизонтали обязательно присутствует так называемые теоретический компонент компонент, обобщающий взгляды, подходы, концепции, а также, на наш взгляд, и цель конкретной педагогической технологии. Следующий компонент объединяет принципы, методы, формы и средства обучения (воспитания). Также в этот компонент включено и содержание образования. Педагогическая технология ориентирована на достижение результата, соответственно присутствует и компонент, ориентированный на его диагностику.
- 3. Педагогическая технология охватывает все этапы управления педагогическим процессом: целеполагание, планирование, организация и контроль (анализ).

Таким образом, в структуре педагогической технологии профессиональной ориентации по горизонтали мы выделяем три компонента: концептуально - целевой, содержательно-дидактический, процессуально-диагностический (см. рисунок 1).

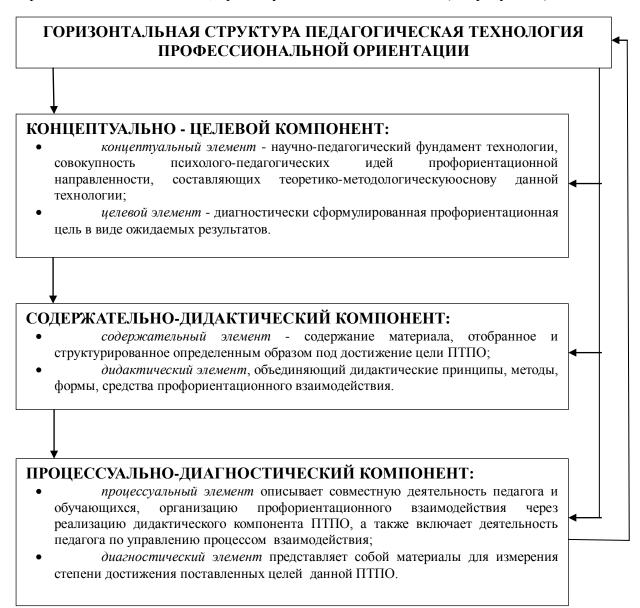


Рис. 1. Горизонтальная структура педтехнологии профориентации

В структуре педагогической технологии профессиональной ориентации по вертикале мы выделяем иерархию уровней (макро-, мезо- и микро-) (см. рисунок 2).

Вертикальная структура педтехнологии профориентации (рис. 2)

Макроуровень региональной профориентации - система взаимодействия социальных институтов региона. Это уровень профориентации в целом, выступающий не в виде механической суммы элементов, а в качестве единого структурного организма. На макроуровне профориентации возникает взаимодействие социальных институтов в масштабах региона, страны в целом. В любом региональном профориентационном взаимодействии сочетаются элементы всех уровней. Например, профессиональная ориентация в школе осуществляется на микроуровне. В то же время школа социальный институт, который на макроуровне является элементом региональной системы профориентации, где она связана с предприятиями, органами власти, Вооруженными силами и т.п. Таким образом, региональная профориентация на макроуровне - система, элементами которой являются различные региональные социальные институты, целью взаимодействия которых является помощь личности в профессиональном самоопределении в соответствии с ее личностными особенностями и потребностями рынка труда региона в кадрах.

Макроуровень педагогической технологии профессиональной ориентации представляет профориентационное взаимодействие на уровне реализации социальной политики в области профориентации (осуществление взаимодействия социальных институтов в масштабах региона, страны в целом в целях помощи личности в профессиональном самоопределении). Это уровень технологии, который охватывает целостный процесс профессиональной ориентации в стране, регионе.

Мезоуровень региональной профориентации - система регионального профориентационного взаимодействия по отраслевому признаку (например, военно-профессиональная ориентация, профессионально-педагогическая и т.п.). Основа для развития региональной отраслевой профориентации - региональное непрерывное отраслевое образование. На этом уровне осуществляются связи с предприятиями и организациями, находящимися на одном и том же уровне относительно друг друга. Целью отраслевой профориентации является активизация ориентации на профессии отрасли в контексте профессионального самоопределения личности в соответствии с ее личностными особенностями и потребностями рынка труда в кадрах. Таким образом, региональная профориентации на мезоуровне-система, элементами которой являются региональные отраслевые предприятия, организации дополнительного и профессионального образования и т.п., взаимодействие которых направлено на активизацию ориентации на профессии отрасли в контексте профессионального самоопределения личности в соответствии с ее личностными особенностями и потребностями рынка труда региона в кадрах.

Мезоуровень педагогической технологии профессиональной ориентации — отраслевой уровень ПТПО. Охватывает профориентационное взаимодействие по отраслевому признаку (например, педагогические технологии военно-профессиональной ориентации, педагогические технологии профессионально-педагогической ориентации и т.п.) в целях активизации ориентации на профессии отрасли в интересах профессионального самоопределения личности.

Микроуровень региональной профориентации - система взаимодействия между основными элементарными составляющими профориентации, то есть такими, которые рассматриваются как конечные и далее неделимые (например, мероприятия профессионального просвещения, профессиональной диагностики и консультирования, профессионального отбора и адаптации). На микроуровне функционируют процессы профориентационного взаимодействия личности с элементами профессиональной ориентации как системы, которыми являются комплексно подобранные мероприятия профессионального просвещения, профессиональной диагностики и консультирования, профессионального отбора и адаптации. Такое взаимодействие происходит, в первую очередь, на уровне образовательной организации. Механическое суммирование большего числа школ, ВУЗов, предприятий отрасли, региона в целом не означает выхода на более высокие уровни профориентации. Таким образом, региональная профориентация на микроуровне - система, элементами которой являются комплексно подобранные мероприятия профессионального просвещения (информации и агитации), профессиональной диагностики и консультирования, профессионального отбора и адаптации, целью которых является помощь личности в профессиональном самоопределении в соответствии с ее личностными особенностями и потребностями рынка труда региона в кадрах.

Микроуровень педагогической технологии профессиональной ориентации — ориентация на решение задач профориентации, стоящих перед образовательной организацией. На этом уровне ПТПО организуется взаимодействие между основными элементарными составляющими профориентации, которые рассматриваются как конечные и далее неделимые, целью которых является помощь личности в профессиональном самоопределении.

Эти уровни обусловлены структурой региональной профессиональной ориентации, представляющей собой иерархическую систему в виде многоуровневой иерархической «матрешки», где уровни различаются не только классами сложности, но и закономерностями их функционирования, технологии профессиональной ориентации уровнями региональной

профориентации и их характеристика представлена на рисунке 2.

Один из вариантов представления структуры системы - матричная структура. В основу системы может быть положена матричная структура в том случае, если хотя бы две переменные системы становятся одинаково важными для нее. Основным отличием систем с матричной структурой является то, что она является постоянным образованием, а каждый элемент подчиняется сразу двум доминирующим компонентам. На наш взгляд, структуру педагогической технологии профессиональной ориентации целесообразно представить в виде матрицы, в которой две переменные одинаково важны: по горизонтали – компоненты технологической горизонтали, а по вертикале – уровни иерархической ПТПО как системы (см. таблицу 1). При разработке педагогической технологии профессиональной ориентации рекомендуем использовать такую матрицу.

Матрица педагогической технологии профессиональной ориентации

Таблица 1

Компонент	Концептуально-	Содержательно-	Процессуально-
Уровень	целевой	дидактический	диагностический
Макро-			
Мезо-			
Микро-			

Таким образом, структура педагогической технологии профессиональной ориентации, в контексте системного и технологического подходов, состоит из ряда компонентов и характеризуется как по горизонтали (технологическая горизонталь), так и по вертикали (в соответствии с иерархией уровней региональной профориентации), а одним из вариантов представления такой структуры при разработке ПТПО является матричная структура. Вместе с тем ПТПО имеет сложную структуру, в которой каждый компонент связан с другими. Характер связей и отношений между ними, а также гарантированность (высокая вероятность) результатов такой технологии придают ей специфические черты. В какой момент времени и какие именно из элементов ПТПО сработают и окажут ожидаемую помощь личности в профессиональном самоопределении трудно предсказать в силу специфики функционирования социальных систем.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное по-собие. В 2-х книгах. Книга 1. Челябинск, ЧГПУ, 2012 411 с.
- 2. Писаренко В.И. Универсальная модель педагогических технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 7- С. 24-32
- 3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005- 288 с.
- 4. Стефановская Т. А. Технология обучения педагогике в вузе: метод.пособие / Т. А. Стефановская. 2-е изд. М.: Совершенство, 2000- 272 с.

УДК 37

ГЕНЕЗИС И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТИБЕТСКОМ АВТОНОМНОМ РАЙОНЕ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Тимошина Е.А.

GENESIS AND PROSPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN TIBET AUTONOMOUS REGION OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Timoshina E.A.

Аннотация: Тибетский автономный район, расположенный на юго-западе страны, занимает по площади 3-е место среди административно-территориальных образований Китая. На сегодняшний момент Правительство Китайской Народной Республики крайне обеспокоено проблемами развития образования в отдаленных и густонаселённых этническими меньшинствами регионах страны. В статье представлена ретроспектива развития школьного образования в Тибетском автономном районе, начиная с 1951г. Приводится информация, касающаяся мер поддержки учащихся и преподавателей со стороны Правительства Тибета, подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, а также языковой политики в области образования, которая заключается в внедрении системы двуязычного образования в учебных заведениях Тибетского автономного района. Рассматриваются проблемы доступности начального, среднего и образования населению Тибета, выявляются причины затруднённого образовательного процесса в дистанцированных районах, населенных преимущественно кочевниками.

Abstract: Tibet Autonomous Region, located in the south-west of the country, occupies the third place among the administrative-territorial entities of China. At present, the Government of the People's Republic of China is extremely concerned about the problems of the development of education in remote and densely populated by ethnic minorities regions of the country. The paper presents a retrospective of the development of school education in the Tibet Autonomous Region, since 1951. The paper gives information about supportive measures for students and teachers provided by Tibet Government, the training of highly qualified teachers, as well as language education policy, which consist in introducing bilingual education system in educational institutions in the Tibet Autonomous Region. The paper describes accessibility problems of primary, secondary and higher education for population of Tibet region, the author identifies the reasons for difficult educational process in distant areas populated mainly by nomad tribes.

Ключевые слова: Тибет, образование в Тибетском автономном районе, национальные меньшинства, общинные школы, КНР, языковая политика, билингвизм, базовое образование, кочевые районы, школы-пансионы, политика «трёх гарантий», тибетский язык, китайский язык.

Key words: Tibet, education in Tibet Autonomous Region, national minorities, community schools, China, language policy, bilingualism, basic education, nomadic regions, boarding schools, «three guarantees» policy, Tibetan language, Chinese language.

Внутренние этнические отношения с каждым годом становятся всё более серьёзной проблемой, с которой сталкиваются многонациональные государства. Ярким примером тому служит КНР, в которой, помимо основной национальности Хань, численность

которой равна почти 92 % населения всей страны [1], проживают 55 официально зарегистрированных национальных меньшинств, которые составляют 8.98% от численности населения, что в свою очередь эквивалентно 108.46 млн. чел. [2, с. 19; 3, с. 729], по другим данным 113 млн. чел. [4]. Наиболее крупными пограничными автономиями и в тоже самое время самыми проблемными считаются Синцзян-Уйгурский, где преимущественно проживает население, исповедующее ислам, и Тибетский автономные районы. Именно здесь в последние десятилетия вспыхивают сепаратистские восстания и находят широкую поддержку мятежнические настроения [5, с. 400].

На момент китайского вторжения в 1947г., Тибет обладал всеми признаками самостоятельного государства — правительством, налоговой системой, уникальной валютой, армией и даже имел свои марки и штампы [8, с. 78–79]. В 1951 г., спустя некоторое время после вхождения территории Тибета в состав КНР, в г. Лхаса, исторической столице Тибета и административном центре Тибетского автономного района, была открыта первая государственная школа. После 1959 г. всё больше тибетских школ начинают походить на китайские школы. В период «Большого скачка», который пришёлся на 1958-1960 гг., базовое образование распространилось практически повсеместно и охватило все общинные школы [6, с. 319].

С 1990 г. ситуация начинает меняться коренным образом. Дж. Постиглион, директор центра исследований в области образования при Гонконгском университете, отмечает, что в 1991 г. уровень зачисления учащихся в школы вырос до 60%, а спустя десять лет, в 2001 г. составил 83.4% [9, с. 5].

В марте 1995 г. был принят «Закон КНР об образовании», который впервые, как пишет В.А. Клиновский, законодательно разграничил статус китайского языка и языков национальных меньшинств в сфере образования, что в свою очередь послужило хорошим стимулом для развития национальных школ. Наибольшее количество таких заведений было создано в Тибетском и Синьцзян — Уйгурском автономных районах [10].

Основные усилия были направлены на организацию 3-х летнего образовательного процесса в деревнях и районах, преимущественно населённых жителями, ведущими кочевой образ жизни. В ТАР входят 73 единицы уездного уровня, 14 из которых являются кочевыми, а 24 – полукочевыми [12, с. 89].

К началу 2000-х гг. в ТАР насчитывалось свыше 800 начальных школ, где обучалось более 300 тыс. учеников и почти 80% опрошенных родителей готовы были отдать своих детей в школу, 94 средних школы высшей ступени, которые посещали лишь 40 тыс. учащихся и всего 13 профтехучилищ, которые посещали только 3000 тыс. студентов. Количество квалифицированных педагогов в начальных и средних школах возросло до 70 %. К 2005 году в 68 городских округах было установлено 6-ти летнее обучение и ещё в 40 округах введено 9-ти летнее обязательное образование [7, с. 5].

По последним данным количество зачисляемых учеников в начальные школы составило 96,5%, также увеличилось число средних школ, осуществляющих программу обязательного 9-ти летнего обучения [12, с. 92].

Правительство Тибета принимает дополнительные меры и разрабатывает собственные инициативы в системе местного образования. Так, к примеру, в некоторых городских округах существует система поощрения учащихся, исправно посещающих занятия в школах, преподавателям выплачиваются стимулирующие надбавки к основному окладу. Помимо этого, на Тибете действует программа «трёх гарантий» и система билингвального обучения [2, с. 19]. Программа «трёх гарантий» представляет собой меры материальной поддержки семей, чьи дети начинают обучение в школе и предполагает обеспечение детей горячим питанием, одеждой и школьной формой, а также жильём.

С 1981 года при поддержке Центрального Правительства начинают открываться школы и специализированные классы для тибетских школьников в Пекине, Ланьчжоу, Шанхае, Тяньцзине и провинциях Ляонин, Хэбэй, Хэнань, Шаньдун, Цзянсу. [7, с.10].

С 1999 г. учреждаются такие же школы и классы для детей из Синьцзян-Уйгурского

автономного района в крупных китайских городах: Пекине, Шанхае, Нанкине, Гуанчжоу, Циндао [19]. Сегодня всё больше уйгуров стараются попасть в китайские школы, овладеть государственным языком, чтобы в дальнейшем поступить в университеты и техникумы [13].

В период с 1985 по 2005 гг. более чем 25 тыс. выпускников начальных школ получили возможность продолжить образование в специализированных школах-пансионах, расположенных в 20 провинциях и крупных городах Китая. На сегодняшний момент более 90 университетов и учреждений среднего профессионального образования принимают тибетских выпускников. Для развития подобного проекта и открытия специализированных учебных заведений для жителей Тибета Центральным Правительством было вложено более 180 млн. юаней и более 500 млн. юаней составили инвестиции региональных правительств [7]. В результате реализации данного проекта выпускники школ-пансионов получили возможность поступать в китайские университеты и получать высшее образование.

Языковая политика в области образования на Тибете занимает приоритетное место. Она тесно связана с этнической идентичностью и со способностью подрастающего поколения к обучению. В действительности, пишет Б. Адамсон, национальные меньшинства овладевают тремя языками: родным, на котором обучаются в начальной школе, китайским языком, необходимым для зачисления в ВУЗы и английским языком, которым студент университета обязан овладеть в достаточной степени, чтобы достойно окончить высшую ступень и удачно трудоустроиться в будущем [20].

Большинство тибетцев считают, что владение китайским языком крайне необходимо, чтобы выжить в стране с развитой рыночной экономикой, более того, знание китайского на высоком уровне открывает новые перспективы перед молодёжью, помогая поступить в топовые высшие учебные заведения, получить актуальную профессию и в дальнейшем найти более достойное занятие, нежели работу в сельскохозяйственном секторе [12, с. 47].

Система двуязычного образования (тибетский и китайский языки) получила широкое распространение в городских агломерациях Тибета. После окончания третьего класса начальной школы преподавание на тибетском языке прекращается, дальнейшее среднее образование осуществляется на китайском языке, за исключением двух дисциплин, родной язык и родная литература, которые традиционно преподаются на тибетском языке. [7, с. 9].

К 2007 г. шестилетнее базовое образование становится нормой. Такой успех во многом объяснялся объединением почти всех общинных и деревенских школ в семь городских школ, курируемых начальной и средней школой города Лхаса [7]. Исследователь Ю.П. Помелова упоминает, что в 2007 г. для поддержания образовательных учреждений Тибетского автономного района (ТАР) из бюджетов провинций КНР было выделено 576 млн. юаней и около 2000 тыс. преподавателей и должностных лиц было отправлено в ТАР для оказания содействия в развитии образования [14].

Таким образом, можно говорить о том, что Китай принимает всевозможные меры поддержки этнических меньшинств, компактно проживающих на западе страны. При поступлении в высшие учебные заведения абитуриенты — представители этнических меньшинств получают дополнительные баллы на экзаменах, для них предусмотрены дополнительные места в 13 национальных университетах и колледжах, в некоторых случаях вступительные испытания для них могут проводиться как на китайском, так и народном для них языке [15, с. 320]. Государством создаются специальные образовательные фонды, которые погашают целиком, либо частично для учащихсяпредставителей нацменьшинств плату за бучение, предоставляют стипендии и пособия [16]. Однако, справедливо и замечание И.Р. Гарри, кандидата исторических наук, о том, что права нацменьшинств в большей степени соблюдаются в области экономики, культуры, здравоохранения, нежели в области политических прав [17]. Поскольку

национальный вопрос для КНР является крайне важным и насущным, проблемы доступности начального, среднего и высшего образования являются наиболее приоритетными. Л. Яожонг из научно-технического университета г. Циндао подчёркивает, что в последнее время Правительство КНР проводит приоритетную политику, которая заключается в поддержке и всестороннем развитии западных регионов Китая [18, с. 106].

Тибетский автономный район, являясь пограничной территорией с достаточно сильными сепаратистскими настроениями и опытом борьбы за независимость, выступает особым центром притяжения внимания со стороны Правительства КНР [11]. Граждане ТАР, благодаря исключительной образовательной политике, проводимой китайским правительством, получили возможность стать практически полноценными гражданами КНР, а именно выучить китайский язык, пройти отбор в старшие классы, поступить в китайские ВУЗы, приобрести достойную профессию, стать конкурентоспособными на рынке труда и, конечно, значительно улучшить свой уровень жизни.

ЛИТЕРАТРА

- 1. Алексеева И.Д. Образование этнических групп Китая // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 8. Р. 132 –136.
- 2. Wangdu K. China's minority education policy // Tibetan Review. 2011. № 6. P. 19–23.
- 3. Hinton S. Ethnic diversity, national unity and multicultural education in China // US−China Education Review. 2011. № 5. P. 726-739.
- 4. Банщиков А.А. Проблемы реализации языковой образовательной политики КНР в условиях мультикультурного общества // Вектор науки ТГУ. 2013. № 4. С.212–216.
- 5. Donghui Z., Lipeng C. Creating a multicultural curriculum in Han-dominant school: The policy and practice of ethnic solidarity education in China // Comparative education. 2014. № 4. P. 400–401.
- 6. Postiglione G., Jiao B., Gyatso S. Household perspectives on school attendance in rural Tibet // Educational Review. 2006. Vol. 58. № 3. P. 317–337.
- 7. Postiglione G. Making Tibetans in China: the educational challenges of harmonious multiculturalism // Educational review. 2008. № 1. P. 1–20.
- 8. Mongia R. Geo-political perspective: Tibet // Air Power Journal. 2013. № 3. P. 67–92.
- 9. Postiglione G., Jiao B., Gyatso S. Education in rural Tibet: development, problems and adaptations // China: An International Journal. 2005. №1 Vol.3. P. 1–23.
- 10. Клиновский В.А. Проблемы формирования системы билингвального образования в китае // Ветор науки ТГУ. 2012. № 2. С. 146—148.
- 11. Postiglione G., Jiao B., Xiaoliang L. Education change and development in nomadic communities of the Tibetan Autonomous Region (TAR) // International Journal of Chinese Education. 2012. №1. P. 89–105.
- 12. Castle N. The sociopolitics of language: bilingual education in Tibet // Language and Ideology in Nationalist and Communist China. 2015. № 4. P. 39–53.
- 13. Jafarynejad I. Economic incentives preempt independence movements: a case study of the Xinjiang Uyghur Region in China // Topical Research Digest: Human Rights in China. http://www.du.edu/korbel/hrhw/researchdigest/china/IndependenceChina.pdf
- 14. Помелова Ю.П. Высшее образование для национальных меньшинств в КНР // Вестник Мининского университета. 2014. № 1. С. 20—30.
- 15. Zhao Z., Postiglion G. Representation of ethnic minorities in China's university media // Studies in the Cultural Politics of Education. 2010. Vol. 31 № 3. P. 319–334.
- 16. Алексеева А.А. Повышение уровня образования в административных районах КНР (На примере автономного района Внутренней Монголии) // Вестник Бурятского Госуниверситета. 2010. № 8. С. 51–55.
- 17. Гарри И.Р. Китайская модель национальной районной автономии: пример тибетского автономного района // Вестник Бурятского госуниверситета. 2010. № 7. С. 87–91.

- 18. Yazhong L. Multicultural education in Chinese schools: what lessons from the British experience // Comprehensive Journal of Educational Research. 2014. Vol. 2(6). P. 104–110.
- 19. Хайин У. Политика в области образования национальных меньшинств // Всероссийский журнал научных публикаций. 2011. № 8. С. 45–46.
- 20. Adamson B., Feng A. A comparison of trilingual education policies for ethnic minorities in China // A Journal of Comparative & International Education. 2009. № 39 (3). P. 321–333.

УДК: 378.1

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Файн М.Б.

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A MEANS OF ADAPTATION OF A YOUNG TEACHER TO PEDAGOGICAL ACTIVITY Fayn M. B.

В данной статье анализируются возможности системы дополнительного профессионального образования в части обеспечения эффективности процесса адаптации молодого педагога к новым условиям своей профессиональной деятельности. Раскрывается содержание образовательной программы для молодых педагогов, реализованной в пространстве системы дополнительного профессионального образования района города. Автор представляет опыт работы с молодыми педагогами Советского района города Ростова-на-Дону. Изложены основные аспекты создания модели адаптации молодого педагога в образовательную среду. Приведены результаты входного и контрольного анкетирования карьерных и профессиональных ожиданий молодых учителей, их трудностей при вхождении в профессию.

This article analyzes the possibilities of the system of additional professional education in terms of ensuring the effectiveness of the process of adapting a young teacher to the new conditions of his professional activity. The content of the educational program for young teachers, implemented in the space of the system of additional professional education of the city district, is revealed. The author presents the experience of working with young teachers of the Soviet district of the city of Rostov-on-Don. The main aspects of creating a model for adapting a young teacher to an educational environment are outlined. The results of the entry and control questionnaire of career and professional expectations of young teachers, their difficulties in entering the profession are given.

Ключевые слова: молодой педагог, дополнительное профессиональное образование, адаптация молодого учителя, компетенции, карьерный рост, профессиональное развитие, повышение квалификации.

Keywords: young teacher, additional professional education, adaptation of a young teacher, competence, career growth, professional development, professional development.

Введение. По данным международного исследования TALIS средний возраст учителей в России составляет 52 года. При этом доля молодых учителей в возрасте до 30 лет, по данным того же исследования, не превышает 14%. В последние годы возрастной контингент учителей меняется: доля молодых остается более или менее стабильной, а количество учителей пенсионного возраста растет. Конечно же, цифры меняются в зависимости от субъекта Российской Федерации, но сложившаяся ситуация вызывает определенные вопросы: почему так мало выпускников педагогических направлений идут

работать в школу? Не ожидает ли нас дефицит учителей в ближайшее время?

Совсем недавно, Министр просвещения России Ольга Васильева пообщалась с участниками Всероссийского форума молодых учителей «Педагог: профессия, призвание, искусство», который проходил в г. Выборг Ленинградской области. Министр сама сформулировала некоторые актуальные и проблемные темы. Например, по статистическим данным министерства, ежегодно на педагогические направления бакалавриата поступает более 70 тысяч абитуриентов, однако трудоустраиваются по специальности на работу в школу только половина. Именно этот вопрос был адресован аудитории молодых педагогов. Молодыми специалистами были сформулированы основные причины: низкая зарплата, отсутствие грамотной методической помощи со стороны коллег и руководством образовательной организации; отсутствие возможности реализовать свои идеи и лидерские качества в школе.

А перед современным педагогическим сообществом стоит не только задача омоложения кадрового состава, но и поставлена важная задача- повышение качества образования. Профессиональный стандарт «Педагога» четко формулирует основные требования, предъявляемые к учителю. Приведем перечень некоторых умений, владеть которыми должен каждый учитель, несмотря на свой опыт работы:

- «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.
- объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей
- разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде
- использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
- владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)
- организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебноисследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историкокультурного своеобразия региона» [3].

Таким образом, молодой педагог в кратчайшие сроки должен не только адаптироваться к незнакомой ему среде образовательной организации, но и соответствовать всем требованием профессионального стандарта.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в раскрытии возможностей системы дополнительного профессионального образования молодого педагога в ходе обеспечения эффективности процесса их профессиональной адаптации к условиям реальной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. В профессии, как правило, остаются те молодые педагоги, которые смогут преодолеть все проблемы, с которыми они сталкиваются при вхождении в профессию. Именно этот период определяет их личностное и профессиональное становление в будущем. Адаптация молодого педагога при вхождении его в профессию на сегодняшний момент является основной задачей, стоящей перед профессиональным сообществом педагогов.

Молодой специалист, окончивший образовательное учреждение высшего

образования, сталкивается в начале своего профессионального пути с рядом трудностей, которые можно выделить в три группы: психолого-педагогические; организационные; методические.

К психолого-педагогическим трудностям можно отнести следующие позиции: отсутствие опыта общения с обучающимися и их родителями, с коллегами и руководством образовательной организации. Выпускники педагогических направлений образовательных учреждений высшего образования имеют слишком мало практических занятий и опыта работы в качестве учителя, поэтому сталкиваются со сложностями при подаче материала преподаваемого предмета, установлении и поддержании дисциплины среди учащихся. Многие начинающие учителя опасаются своей несостоятельности при общении с обучающимися и их законными представителями. Ведь в рамках педагогической практики они не сталкивались с этим видом деятельности, так как с ними был классный руководитель и учитель-предметник. Попадая в незнакомый коллектив, молодой педагог испытывает психологические и коммуникативные трудности при определении своего места и роли в сложившемся коллективе. Таким образом, на первоначальном этапе становления молодого педагога очень важно организовать ему комфортную среду.

Организационные трудности молодого специалиста зачастую связаны с дефицитом опыта по организации и планировании своего времени: подготовка к занятиям, составлением заданий для промежуточной аттестации и рубежного контроля, заполнением нормативных документов и отчетов. Проведенный опрос студентов выпускных курсов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование физического факультета Южного федерального университета, показал, что студенты испытывают значительные трудности в работе с нормативно-правовой документацией, регламентирующей образовательный процесс в современной общеобразовательной школе [4]. Данный факт обусловлен особенностью учебного плана, согласно которому учебный курс «Педагогика» в рамках которого студенты участья работать с нормативно-правовой документацией заканчивается на втором или третьем курсе. Следовательно, спустя два года, молодые педагоги, заканчивая вуз и попадая в реальные условия функционирования образования, встают перед проблемой связанной с работой с нормативно-правовой документацией нового поколения. Данный факт подтверждается и результатами исследований Л.В. Горюновой [2], согласно которым в системе современного педагогического образования следует большое внимание уделять подготовки студента к профессиональной деятельности с первого курса и до последнего, т.е. профессиональная педагогическая подготовка должна быть непрерывная, практико-ориентированная и теснейшим образом связанная с реальной педагогической деятельностью сначала студента, а потом и молодого педагога. Огромное значение в реализации данного направления играет педагогическая практика, которая должна быть выстроена в новом формате [1]. Особенностью методических трудностей начинающих педагогов является то, что с первого дня работы к ним предъявляются такие же требования, что и к учителям с многолетним опытом работы. Решить в совокупности все, возникающие перед молодым педагогом проблемы возможно использовании потенциала системы дополнительного профессионального образования.

В ст.76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 года сказано, что «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [5]. В рамках системы дополнительного профессионального образования реализуются образовательные программы дополнительного профессионального образования: программ повышения квалификации; программ профессиональной переподготовки.

При этом целью повышения квалификации является «совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или)

повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации» [5]. Тогда как программа профессиональной переподготовки «направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации». Именно программы повышения квалификации являются основными для молодого педагога в первые годы его профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что важной составляющей при становлении молодого педагога и вхождение его в профессию является такой вид дополнительного образования, как стажировка. Стажировки ставят перед собой целью развитие уже имеющихся компетенций и закрепление на практике полученных теоретических знаний.

С целью определения основных ожиданий, реалий и трудностей, молодым педагогам из двенадцати школ Советского района города Ростова-на-Дону, было предложено ответить на ряд вопросы. Следует отметить, что респонденты могли давать несколько ответов на один вопрос, но не более двух, по каждому вопросу.

При ответе на вопрос «Какие основные достоинства работы учителя Вы можете отменить в настоящий момент?» 34% молодых педагогов отметили «стабильность и социальный пакет (страховка, отпуск, фиксированная зарплата)», 30 % указали «интересную и творческую работу», 25% отметили «уважение со стороны детей». Особое внимание молодые педагоги уделяют процессу «адаптации к профессии учителя» 41%, а 35% опрошенных отметили, что в работе учителя основное внимание у них занимает процесс «повышения знаний в предметной области», 18 % «умение общаться с участниками образовательного процесса (учащиеся, администрация, коллеги, родители обучающихся)».

В то же время, при ответе на вопрос «Что является определяющим фактором в Вашей работе?», 72% учителей ответили «общение с детьми», 64% «уважение со стороны коллег и администрации», и только 11 % «заработная плата». При ответе на вопрос «В каких вопросах организации учебно-воспитательного процесса Вы испытываете трудности?», 46% испытывают затруднения при «оформлении документов и отчетности», 32% не знают «нормативных документов», 13% «практические навыки составление календарно-тематического планирования», и только 8% при «проведении уроков». Отвечая на вопрос «Что Вас больше всего не устраивает в Вашей работе?», 54% опрошенных сошлись во мнении «количество заполняемых бумаг», 48% «низкая заработная плата молодого педагога», 18 % респондентов испытывают трудности с «дисциплиной на уроке». Анализируя ответы на вопрос «Каковы Ваши отношения с администрацией образовательного учреждения?» мы выявили практически полное отсутствие проблем в этом вопросе: 48% ответили, что «ощущают поддержку и помощь», 32% сказали, что «чувствуют себя нужными», 14% отметили, что их отношения носят «формальный характер», и только 0.5% -«администрация во мне не заинтересована/ чувствую себя не нужным». Ответы на вопросы «Довольны ли Вы своей профессией?» и «Довольны ли Вы своим местом работы?» оказались очень обнадеживающими. 94% респондентов «полностью удовлетворены» и профессией и местом работы, 4% «поменяли бы место работы, если бы представилась возможность», оставшиеся 2% не смогли ответить однозначно, но 0% остался у ответа «не удовлетворен». Наиболее интересные, с нашей точки зрения, были ответы на вопрос «Чего Вам не хватает как молодому педагогу в Вашей работе?», в котором респонденты давали развернутый ответ: «навыков общения с детьми и их родителями при личном контакте», «знаний нормативных и локальных документов образовательной организации», «знаний о перспективах дальнейшего карьерного роста», «знаний о процедуре и возможности повышения категории педагогического работника». Анализ ответов респондентов позволил сформировать ряд первоочередных задач, требующих своего решения при работе с молодыми педагогами в пространстве образовательной организации где они работают: адаптация молодого педагога в коллективе; выявление трудностей при ведении профессиональной деятельности; оказание научно- методической поддержки; формирование индивидуальной профессиональной траектории развития; создание условий для профессионального саморазвития и профессионального роста

В соответствии с поставленными задачами, потребностями образовательных индивидуальными запросами слушателей, была дополнительная образовательная программа «Профессионализм учителя» в реализации которой приняли участие все объекты и субъекты образовательного процесса. Основными слушателями программы стали 21 молодой учитель Советского района г. Ростова-на-Дону, чей стаж не превышает трех лет. Среди них учителя математики, физики, начальных классов, русского языка и литературы, истории. В процессе теоретического обучения слушателям были предложены курсы психолого-педагогической направленности, такие как «Конфликтология в педагогической деятельности», «Психолого-педагогические особенности возрастных периодов обучающихся», «Методы психодиагностики школьников», «Методы изучения личности ученика и классного коллектива». Особое внимание при реализации программы было уделено системе наставничества в школе. Получить теоретическую и практическую поддержку опытного профессионала на рабочем месте, мог каждый из слушателей. В рамках обмена опытом на разных образовательных площадках административного района были проведены мастер-классы и открытые уроки, как учителями наставниками, так и молодыми учителями. Своим успешным опытом профессионального роста, адаптации в профессии делились молодые учителя, имеющие статус финалиста или победителя Регионального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года» в 2017-2018, 2018-2019 учебных годах. В рамках методической помощи в течении всего периода обучения проводились методические семинары, посвященные следующим Разработка рабочих программ по предмету, составление календарнотематического планирования; Требования к плану воспитательной работы класса. Методика разработки плана воспитательной работы; Разработка поурочных планов; Методические требования к современному уроку. Современные образовательные технологии, их использование в учебном процессе; Формы и методы работы при организации внеурочной деятельности обучающихся. По окончании обучения молодые учителя повторно ответили на вопросы анкеты, подготовили самоанализ своих достижений за учебный год. Сравнивая результаты входного и итогового анкетирования можно сделать вывод, что со многими трудностями при адаптации и вхождении в профессию молодые педагоги справились полностью. Так отвечая на вопрос «В каких вопросах организации учебно-воспитательного процесса Вы испытываете трудности?», 84 % респондентов ответили, что не испытывают затруднений, а у 16 % опрошенных попрежнему трудности вызывал процесс «проведения уроков».

Выводы. Разработанная программа дополнительного профессионального образования молодых учителей позволяет создать организационно-методические условия для адаптации молодого педагога в пространстве образовательной организации, где он осуществляет индивидуальную педагогическую деятельность. Программа обеспечивает адаптации К школьным условиям труда; способствует индивидуальных, практических навыков преподавания; создает условия для повышения профессиональных компетенций; способствует непрерывному совершенствованию качества преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Горюнова Л.В. Особенности организации педагогической практики студентов в контексте реализации требований профессионального стандарта педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. №10. С.69-78.
- 2. Горюнова Л.В. Сущность современного отечественного педагогического образования: проблемы и перспективы // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. №4. С. 10-24.

- 3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013г. №544н. [Электронный ресурс] www.профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/
 - 4. Файн М.Б. Реализация непрерывного образования на физическом факультете южного федерального университета. // Сборник трудов VII Всероссийской научно-практической конференции «Современное непрерывное образование и инновационное развитие» // Под редакцией профессора А.Н. Царькова и профессора И.А. Бугакова. Серпухов: МОУ «ИИФ», 2017. С.350-353
- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019) "Об образовании в Российской Федерации". [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

УДК 378.1

О МЕТОДИКЕ ОЦЕНКИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА ВЫПУСКНИКА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Харченко Л.Н., Маркарьян Ю.А.

ABOUT THE METHOD OF ESTIMATION OF HUMAN CAPITAL GRADUATE OF A REGIONAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Kharchenko L.N., Markaryan Y.A.

Аннотация: в статье презентуется авторский подход к оценке человеческого капитала выпускника регионального вуза. В частности, предлагается использовать интегральную оценку человеческого капитала выпускника регионального вуза, которая определяется сложением значений показателей отдельных компонентов капитала, а, затем, на основе полученных данных, рассчитывать относительный показатель качества человеческого капитала.

Annotation: the article presents the author's approach to assessing the human capital of a graduate of a regional university. In particular, it is proposed to use an integrated human capital assessment of a graduate of a regional university, which is determined by adding together the values of indicators of individual components of capital, and then, based on the data, calculate the relative indicator of the quality of human capital.

Ключевые слова: человеческий капитал, методика оценки, региональный вуз **Keywords:** human capital, assessment methodology, regional university

Введение. Анализ, происходящих в нашей стране социально-экономических процессов [4; 7, с. 241-243], позволяет рассматривать их как определенные ориентиры для системы высшего образования в управлении научными исследованиями и подготовкой кадров.

В качестве наиболее важных ориентиров или трендов в развитии вузовских систем, помимо, набившего оскомину бесконечного процесса стандартизации, можно выделить процессы регионализации и диверсификации высшего образования и научных исследований. Диверсификация обуславливает многообразие современных вузов России, а регионализация усиливает роль региональных университетов в воспроизводстве качества жизни в регионе, на раскрытие регионально-культурной, социогенетической функции

университетского образования и науки [6, 18].

Предпосылочным знанием, в данном случае, служат такие высказывания, как-то:

- региональный университет способствует успешной научно-исследовательской деятельности, например, обеспечивая подготовку ученых и преподавателей, что, в свою очередь, обеспечивает научно-техническое развитие региона;
- региональный университет участвует в создании человеческого капитала региона, который прямо влияет на накопление знаний и, соответственно, на рост производительности всех факторов производства в регионе.

Рассмотрение проблемы под таким ракурсом, в свою очередь, предполагает ориентацию регионального вуза, с одной стороны, на развитие человеческого капитала конкретного региона, а, с другой, внесение соответствующих корректив в стратегические цели вуза [16, с. 67-81].

Отсюда вытекает актуальность проводимого исследования, которая состоит в выявлении особенностей оценки человеческого капитала студентов и выпускников регионального вуза, направленной на совершенствование именно региональной составляющей подготовки высококвалифицированных кадров.

Формулировка цели и задач. Цель публикуемой статьи состоит в акцентировании внимания на главном, по нашему мнению, результате высшего образования — на сформированном (положительном, нейтральным, отрицательном) [9] за годы обучения человеческом капитале, и обсуждении методики оценки человеческого капитала выпускника современного регионального вуза.

Необходимо отметить, что в научной литературе исследователи происходящих изменений в экономике отмечают острую необходимость и важность изучения феномена человеческого капитала [2, с. 637-642]. В частности, экономисты и социологи утверждают, что образование оказывает влияние на все составляющие человеческого капитала, поэтому инвестиции в образование — один из наиболее важных и оправданных видов инвестиций [8, с. 349-351]. Знания, закрепленные в человеческом капитале и технологиях, таким образом, потенциал будущей производительности, экономического роста и научных исследований [6].

Но, особенно остро эта проблема стоит перед педагогикой, поскольку вклад образования в становление человеческого капитала — один из определяющих, а вклад педагогики в исследование педагогических аспектов данного феномена крайне незначителен.

Отметим и тот факт, что на государственном уровне, например, в Стратегии научнотехнологического развития Российской Федерации до 2036 г., в перечне основных направлений и мер реализации государственной политики в области научнотехнологического развития страны, на первое место поставлено направление «Кадры и человеческий капитал» [13].

Приведенные аргументы усиливают практическую направленность исследований человеческого капитала, и придают им еще большую актуальность.

Для получения первичных данных по рассматриваемой проблеме, положенных в основу содержания данной статьи, использована методика контент-анализа, которая включала:

- изучение научной литературы (более 30-ти источников) и некоторых стратегических государственных документов (в частности, Указ Президента РФ «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»), содержащих сведения о состоянии человеческого капитала молодежи и студентов и перспективах его развития в системе высшего образования России.
- проведение прямых опросов студентов (140 чел.), преподавателей (65 чел.) и менеджеров (34 чел.) вузов, направленных на выявление представлений респондентов о человеческом капитале, возможности его оценки и формирования образовательными средствами;

- анализ результатов педагогических наблюдений авторов статьи -преподавателей вузов, направленных на оценку человеческого капитала студентов, проявляющегося в учебной деятельности, в поведении;
- статистическую обработку полученных в результате опросов и наблюдений данных, для их сравнения и определения значимости и перспективности разработки оценочных процедур и проведения измерений человеческого капитала студентов и выпускников вуза;
- отбор и формирование содержания статьи на основе результатов анализа литературы и обработки полученных данных, обсуждения и согласования авторами научного текста.

Изложение основного материала. В процессе анализа научной литературы, авторами было установлено, что исследователи рассматривают: «людей как богатство, которое может быть увеличено путем инвестиций» [21, р. 26-28], «человеческий капитал, как здоровье, знание, культуру и свободу личности» [14], что «человеческий капитал это, базовые психологические способности прежде всего, человека, жизнеспособность, работоспособность, способность к инновациям и способность к обучению» [15], что «образование является особым элементом человеческого капитала и в качестве основных его составляющих выделяют культурно-этнические особенности, общее образование, профессиональное образование, ключевые квалификационные качества» [12], а также то, что в современном мире «знания превращаются в ключевой ресурс, в главную производительную силу и они оттесняют на второй план традиционные экономические ресурсы - капитал, труд, землю» [20, р. 86].

Изучение литературы и полученные в результате опросов данные, позволили выявить противоречие, с одной стороны, ученые единодушны во мнении о колоссальном влиянии человеческого капитала на жизнедеятельность общества, государства и личности [1; 10, с. 53-56], а. другой стороны, наблюдается недооценка работодателями, организаторами и менеджерами образования различных уровней, преподавателями и самими студентами вузов важности формирования у будущих специалистов личностных и профессиональных качеств, которые в совокупности составляют человеческий капитал.

Выявлено также, что в настоящее время, крупные региональные вузы, коими являются, например, федеральные и опорные университеты, позиционируют себя, как наукоемкие образовательные организации, ориентирующиеся, прежде всего, на региональный и, во многом, диверсифицированный рынок образовательных и исследовательских услуг [3, с. 117-126; 17; 19, р. 31-36].

Примером такой региональной наукоемкой образовательной организации в социально-экономическом комплексе Ростовской области может служить Донской государственный технический университет (ДГТУ), имеющий статус опорного университета. На данном этапе своего развития университет отрабатывает модель опорного вуза, развивает сложившиеся и активно ищет новые формы интеграции в региональный социум и экономику, что, как никогда, актуализирует, повышает теоретическую и практическую значимость исследования таких проблем, как обеспечение качества регионального высшего образования и качества человеческого капитала, региональной науки, интеллектуального управления региональной экономикой. Появление у опорного университета новых функций, не избавляет, а, наоборот, усиливает внимание вуза к качеству подготовки специалистов, которые, в большинстве своем, вольются в региональную экономику и социум.

С нашей точки зрения, интегральным показателем качества подготовки кадров в региональном вузе, может служить оценка человеческого капитала его выпускников, в которой должное место должно отводиться региональной составляющей. В этом, собственно, и состоит авторский подход к оценке человеческого капитала. Интегральная оценка человеческого капитала выпускника вуза должна осуществляться на основе измерения отдельных компонентов такого капитала, например:

- состояния здоровья, что определяет возможность или невозможность профессиональной деятельности выпускника в определенных сферах, а также его готовность и способность поддерживать состояние собственного здоровья. Оценка капитала здоровья может осуществляться на основе объективных медицинских показателей и субъективных ощущений своего здоровья;
- накопленного к моменту окончания вуза багажа образования, включающего не только уровень образования или его качество, но и наличие дополнительных специализаций, полученных выпускником вуза в период обучения и, востребованных на региональном рынке труда;
- наличия или отсутствия к моменту выпуска стажа профессиональной деятельности, полученного во время производственных практик или в процессе совмещения учебы с работой в региональных организациях или на предприятиях;
- уровня сформированности общей культуры, нравственных ценностей выпускника вуза, характерных для определенной не только профессиональной субкультуры, но и этнокультурного пространства, в котором живет и будет трудиться специалист и, транслируемых посредством поведения.

Помимо этого, могут оцениваться и такие компоненты человеческого капитала, как уровень интеллекта, готовность к самозанятости, социальные качества выпускника, его организаторские способности и др.

При сложении показателей отдельных компонентов человеческого капитала выпускника вуза, перечисленных выше, мы получим значение его человеческого капитала, которое может быть выражено в баллах или процентах. Далее, нам остается соотнести достигнутое значение человеческого капитала выпускника с его нормативным значением, которое может быть определено педагогическим сообществом регионального вуза, и рассчитать, таким образом, относительный показатель качества человеческого капитала. Формула расчета будет выглядеть следующим образом:

Q = YKд/YKH, где

 ${f Q}$ — относительный показатель качества человеческого капитала (можно рассматривать как качество подготовки) выпускника вуза;

ЧКд – значение достигнутого в результате обучения уровня человеческого капитала выпускника вуза;

ЧКн – значение нормативного или заданного извне уровня человеческого капитала выпускника вуза.

Результат расчета – достигнутый уровень человеческого капитала выпускника вуза соотносится с нормативным или заданным извне уровнем и, если получаемое значение показателя равн0 или больше 1, то человеческий капитал положительный. Если ЧКд/ЧКн <1, то человеческий капитал отрицательный.

Вследствие таких расчетов, обнаруживается обратная связь, позволяющая вносить коррективы в процесс обучения с целью сокращения разрыва между нормативными требованиями к уровню человеческого капитала и достигнутым его уровнем.

Отклонение показателя достигнутого выпускником вуза уровня человеческого капитала от показателя нормативного уровня человеческого капитала может быть выражено в виде линейной функции, изображённой на графике в виде прямой линии (рисунок ниже). Чем меньше угол отклонения прямой линии от оси ЧКн, тем ближе показатель достигнутого уровня человеческого капитала, расположенный по оси ЧКд, к нулевой отметке установленного нормативного эталона.

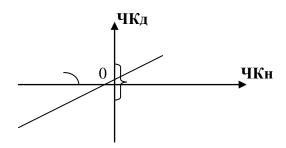


График линейной функции соотношения уровней достигнутого и нормативного человеческого капитала выпускника вуза

В данном случае, главной целью совершенствования качества подготовки специалистов в региональном вузе, будет являться обеспечение минимального отклонения результатов обучения или достигнутого уровня человеческого капитала выпускника, от установленного нормативными требованиями уровня человеческого капитала.

Выводы. Таким образом, результаты проведенной работы позволяют сделать следующие выводы:

- региональный опорный университет это наукоемкая образовательная организация высшего образования, стремящаяся максимально интегрироваться в экономику и социальную сферу региона, с целью обеспечения воспроизводства человеческого капитала;
- измеряемые компоненты человеческого капитала выпускников регионального вуза должны содержать в себе элементы региономорфности, т.е. иметь, так называемый, «региональный оттенок», чтобы способствовать трудоустройству и профессиональной карьере молодого специалиста;
- относительный показатель качества человеческого капитала выпускника вуза может претендовать на статус ключевого критерия при оценке качества подготовки специалистов в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Белан, Е.П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза [Текст] Е.П. Белан: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 44 с.
- 2. Брик, Л.В. К вопросу о сущности понятия «человеческий капитал» [Текст] Л.В. Брик, А.Г. Горельцев / Вестник МГТУ. 2014. Т. 17. № 4. С. 637-642.
- 3. Гоник, И.Л. Модернизация системы управления как инструмент развития регионального опорного университета [Текст] И.Л. Гоник, О.В. Юрова, А.В. Текин, Е.В. Стегачев, А.В. Фетисов // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 117-126.
- 4. Дигилина, О.Б. Человеческий капитал в государственной политике России: монография. [Текст] О.Б. Дигилина, А.П. Трутнев, А.С. Филиппов. Владимир: Ред.-издат. комплекс ВлГУ, 2005. 196 с.
- 5. Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2014 год [Текст] / под ред. Л.М. Григорьева и С.Н. Бобылева. М.: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 2014. 204 с.
- 6. Капелюшников, Р.И. Сколько стоит человеческий капитал России? [Текст] Р.И. Капелюшников. М.: ВШЭ, 2012.].
- 7. Каргиева, З.К. Социально-экономические предпосылки развития высшей школы [Текст] З.К. Каргиева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2014. № 4. С. 241-243.

- 8. Кармазина, Ю.А. Образование как инвестиции в человеческий капитал [Текст] Ю.А. Кармазина // Молодой ученый. 2014. №7. С. 349-351.
- 9. Ковалевич, И.А., Ковалевич В.Т. Управление человеческими ресурсами [Текст] И.А. Ковалевич, В.Т. Ковалевич. Красноярск, 2011. 204 с.
- 10. Маркарьян, Ю.А., Харченко Л.Н. Проблемы и противоречия, сопровождающие разработку модели современного регионального вуза [Текст] Ю.А. Маркарьян, Л.Н. Харченко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 6. С. 53-56.
- 11. Матвеева, А.С. Формирование системы управления человеческим капиталом в национальных исследовательских университетах [Текст] А.С. Матвеева: дис. ... канд. экон. наук: М., 2015. 276.
- 12. Нойманн, Ф. Методика экономической оценки человеческого капитала // Государственное управление: трансформационные процессы в современном мире [Текст] Ф. Нойманн: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2002. Ч. 2.
- 13. «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». Указ Президента РФ от 01.12.2016 г. № 642.
- 14. Римашевская, Н. Человеческий потенциал России и проблемы «сбережения населения» [Текст] Н. Римашевская// Российский экономический журнал. 2004. № 9-10.
- 15. Стратегическая психология глобализации: Психология человеческого капитала [Текст] / Под ред. А.И. Юрьева. СПб., 2006.
- 16. Строгецкая, Е.В. Идея и миссия современного университета [Текст] Е.В. Строгецкая // Вопросы образования. 2009. №4. С. 67-81.
- 17. Харченко, Л.Н. Научно-методическое обеспечение качества образовательных услуг [Текст] Л.Н. Харченко. М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2014. 211 с.
- 18. Хмелёва, Г.А. Человеческий капитал как условие формирования инновационной экономики региона: монография [Текст] Г.А. Хмелева. Самара: САГМУ, 2012. -168 с
- 19. Bachiev B.A., Markaryan J.A., Pashtaev B.D., Savina V.I., Smyshnov K.M., Feyzullayev F.S., Kharchenko L.N. Determinants of Regional University Development in Modern Russia. 2017. Journal of History Culture and Art Research 6(5) (Special Issue on Russian Studies). Cilt 6, Sayı 5. p. 31-36.
- 20. Drucker P. Post capitalist Society. N.Y., 1993, p. 86.
- 21. Shultz T. Investment in Human Capital. N.Y., London, 1971, p. 26-28.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

СПЕЦИФИКА ПЕРВИЧНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕНСКОГО АЛКОГОЛИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Биловус В.К., Волкова Л.А.

SPECIFICITY OF PRIMARY SOCIAL PREVENTION OF FEMALE ALCOHOLISM IN YOUTH ENVIRONMENT

Bilovus V.K., Volkova L.A.

В статье рассматривается специфика первичной социальной профилактики женского алкоголизма в молодежной среде. В статье рассмотрены основные причины женского алкоголизма, принципы социальной профилактики этого явления. Автор рассматривает причины и мотивы потребления алкоголя молодыми девушками. Результаты проведенного анкетирования позволили автору выделить компоненты и направления первичной социальной профилактики женского алкоголизма.

The article discusses the specificity of the primary social prevention of female alcoholism among young people. The article discusses the main causes of female alcoholism, the principles of social prevention of this phenomenon. The author considers the causes and motives of alcohol consumption by young girls. The results of the survey allowed the author to identify the components and areas of primary social prevention of female alcoholism.

Ключевые слова: женский алкоголизм, социальная профилактика, первичная профилактика, мотивы социальной триады, стратегия поведения, превентивная социальнообучающая программа, программа-тренинг.

Key words: female alcoholism, social prevention, primary prevention, the motives of the social triad, behavior strategy, preventive social training program, training program.

По данным Всемирной организации здравоохранения, проблема женской алкогольной зависимости принимает угрожающий характер во всем мире [4]. В России из 200 тысяч алкоголиков – 39 % женщин. В Ростовской области из 1000 алкоголиков - 330 женщин. В современной России анализ статистических и социологических данных, отражающих особенности распространения алкоголизма среди женщин, свидетельствует о слабой разработанности проблемы, об отсутствии обоснованных рекомендаций по предупреждению этого негативного явления. Особенно тревожным фактором является распространение алкоголизма среди молодых девушек — будущих мам. По данным статистики, до 80 % женщин-алкоголичек, начали злоупотреблять алкоголем еще в подростковом возрасте. Алкоголизм у девушек развивается стремительно, в сравнении со взрослыми женщинами, протекает гораздо тяжелее и имеет значительно необратимые последствия [2].

Применяемые на практике меры социальной профилактики не всегда учитывают особенности именно молодого женского алкоголизма.

По мнению Е.А. Кошкина, социальная профилактика основывается на ряде принципов [3]:

- объективность, как беспристрастное рассмотрение социального объекта, исключающее искажение действительности в чьих-то интересах;
- причинность, которая обусловлена не только описанием изучаемых фактов и событий, а выявлением закономерностей их возникновения и протекания;
 - комплексный подход, который заключается в изучении всех сторон социальных

явлений, т.к. социальная сфера представляет собой сложное переплетение множества прямых и опосредованных человеческих поступков, отношений, действий в самых различных формах их проявления;

научная обоснованность и доказательность, так как за каждым решением,
 принятым на основе социальной диагностики стоит жизнь человека.

В современной медицине существует три основных этапа профилактики алкоголизма: первичная, вторичная и третичная. По нашему мнению, именно социальная профилактика женского алкоголизма должна быть активной, ориентированной на выявление нуждающихся в ней лиц. В своей работе мы сделали упор на первичной профилактике, направленной на начальное предупреждение проблем, связанных с потреблением алкоголя среди молодых женщин. Первичная профилактика алкоголизма – это спектр мероприятий, направленных на предупреждение причин алкоголизма задолго до того, как они могут появиться у человека. Младший и средний возраст – это самый оптимальный период с точки зрения формирования антиалкогольных установок [5]. Принимая во внимание психологические особенности данной возрастной категории, пояснительная работа должна быть непосредственно направлена на демифологизацию алкоголя как символа престижа.

Проведение первичной социальной профилактики женского алкоголизма в молодежной среде невозможно без учёта выявления отношения и структуры мотивации девушек к употреблению алкоголя [4]. В связи с этим, цель нашего исследования – выявление информированности девушек о вреде алкоголя и их отношения к его употреблению.

С целью выявления отношения девушек к употреблению алкоголя и их потребности в социальной профилактике алкогольной зависимости, а также выявления основных мотивов употребления алкоголя среди девушек автором статьи было проведено собственное эмпирическое исследование. Его объектом выступили 120 девушек в возрасте от 17 до 20 лет Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал ДГТУ в городе Шахты). Исследование проводилось в период с сентября 2018 года по февраль 2019 года.

Для проведения анкетирования были разработаны и апробированы две анкеты: анкета «Отношение молодого человека к алкоголю», анкета «Изучение алкогольной мотивации среди молодежи».

Невзирая на отрицательное отношение опрошенных девушек (92 %) к алкоголю, 65 % из них употребляют алкоголь. При этом, не менее одного раза в месяц употребляет алкоголь 55 % респондентов. Был выявлен факт употребления алкоголя и доступность алкогольных напитков у 39 % респондентов, что способствует приобщению молодых девушек к употреблению алкоголя. Отвечая на вопрос о необходимости профилактической работы среди молодых девушек, 67 % респондентов ответили положительно и 16 % респондентов не определились в этом вопросе с ответом. Обобщая ответы респондентов, можно отметить факт необходимости проведения первичных социально-профилактических мероприятий противодействия распространению алкоголизма в молодёжной среде, особенно среди девушек.

Интересными представляются данные результатов анкетирования на определение мотивации потребления алкоголя среди опрошенных девушек. Данная анкета позволила определить не только уровень выраженности склонности к употреблению алкоголя девушками, но и понять структуру мотивации употребления алкоголя девушками. Наиболее выражены у девушек мотивы социальной триады — традиционные (обоснованные социумом, культурными нормами, распространёнными в данном обществе) и субмиссивные (подчинение основной массе окружающих людей, среде). значимость же псевдокультурных мотивов оказалась достаточно низкой. Далее по выраженности следуют психологические мотивы — гедонистические (получить удовольствие от принятия алкоголя, мнимое решение проблем) и гиперактивации

поведения (ощущение силы, храбрости, вседозволенности), а атарактическая мотивация оказывается менее выраженной. Наименее выраженными оказываются патологические мотивы – похмельные и самоповреждения, а аддиктивные мотивы не выражены у девушек вообше.

Как известно, на ранних этапах злоупотребления алкоголем главную роль играют социальные мотивы (они преимущественно проявились у наших респонденток). В дальнейшем на первое место выходят психологические (личностные мотивы). На первой и второй стадии алкоголизма доминируют аддиктивные и похмельные мотивы, не выраженные у наших девушек. Необходимо внимательно присмотреться к одной из респонденток, выразившей мотивы самоповреждения и похмельные мотивы, так как не всё, что обычно декларируется на уровне сознания, соответствует истинному положению.

По результатам анкетирования видно, что первичная социальная профилактика женского алкоголизма в группе девушек злободневна и необходима. Указанные факты свидетельствуют о необходимости разработки рекомендаций, которые заключаются в выработке стратегий и тактики социально-профилактических мероприятий противодействия распространению алкоголизма в молодёжной среде.

Социально-профилактические мероприятия по борьбе с женским алкоголизмом должны включать три компонента:

- 1. Образовательный компонент, который нацелен на формирование представлений о воздействии алкоголя на женский организм, а также обретения знаний об особенностях своего организма. Здесь необходимо мотивировать девушек на понимание и осознание последствий потребления алкоголя.
- 2. Психологический компонент, который нацелен на выявление и коррекцию своих личностных черт, способствующих созданию зависимого поведения к потреблению алкоголя.
- 3. Социальный компонент, который нацелен на развитие навыков адаптации к социуму, к здоровому образу жизни.

Отсутствие знаний, навыков и социально адаптивных стратегий поведения у взрослого населения, не позволяет оказывать необходимое педагогическое воздействие, социальную поддержку молодому поколению в профилактике женского алкоголизма [1]. Профессиональные группы лиц, работающие с девушками (социальные педагоги, психологи, преподаватели, инспектора ИДН и другие), также нуждаются в разработке новых технологий взаимодействия с молодежью.

Можно выделить следующие основные направления активной антиалкогольной социопрофилактики в среде девушек:

Первое направление – разработка социальных программ, ориентированных на формирование у девушек ценностного отношения к здоровому образу жизни. В образовательные программы методами активного просвещения необходимо включать основы формирования здорового образа жизни, ценностей жизнерадостности от своего здоровья. Речь идет не о минимальной информации о здоровом образе жизни, а формировании новой системы ценностей, где ведущее место отводится здоровью. Социальные превентивные программы должны быть основаны на дифференцированном подходе к девушке с точки зрения её возраста и её включенности в алкогольную ситуацию.

Второе направление – проведение системы социально-профилактических мероприятий, ориентированных на предупреждение женского алкоголизма и потребления алкоголя. Эти мероприятия должны быть включены в учебно-воспитательный процесс через дисциплины и предметы общеобразовательного цикла.

Третье направление – разработка и внедрение в практику работы с молодежью превентивных обучающих программ-тренингов для девушек. В этом направлении первичный социально-профилактический уровень обеспечивается медико-социально-психологическими методами, ориентированными на развитие личностных ресурсов девушек и стратегий их позитивного поведения. Такое направление является наиболее

эффективным, но трудоемким. Оно требует высококвалифицированной подготовки со стороны всех участников воспитательного процесса девушки.

Четвертое направление – разработка и внедрение превентивных социальнообучающих программ-тренингов для специалистов, которые участвуют в воспитательном процессе девушек.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить важность проведения мониторинговых программ, изучающих распространенность употребления алкоголя для глубокого систематического анализа особенностей алкогольной ситуации в юношеской популяции на региональных и федеральных уровнях. Эти знания будут полезны для выявления негативных тенденций в распространении алкоголизма среди девушек и принятия мер, позволяющих контролировать и активно воздействовать на алкогольную ситуацию в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Биловус, В.К. Безопасность репродуктивного поведения / В.К. Биловус // Проблема безопасности человека в современном мире: Сборник материалов по итогам научно-практической всероссийской конференции. Под редакцией А.М. Руденко, 2017. С. 67 69.
- 2. Волкова, Л.А. Депривационные нарушения подростков, лишенных родительской заботы / Л.А. Волкова, Д.С. Курицина // Интеграция науки и практики в современных условиях: Материалы X Международной научно-практической конференции. Сборник научных трудов. М.: Издательство «Перо», 2017. 179 с.
- 3. Кошкина, Е.А. Беседы об антиалкогольном воспитании девушек / Е.А. Кошкина. М.: Просвещение, 2011. 182 с.
- 4. Шайдукова, Л.К. Особенности формирования и течения алкоголизма у женщин: Автореф. дисс...доктора мед.наук. / Л.К. Шайдукова. М., 2006. 210 с.
- 5. Rodionova V.I. Victim behavior manifestation in modern public culture / V.I. Rodionova, L.A. Shvachkina, L.E. Kuznetsova, A.N. Eroshenko // Modern Journal of Language Teaching Methods. -2018. T. 8 N 1. C. 139-149.
- 6. Rodionova, V.I. Family psychological violence influence on adolescent aggressive behavior formation / V.I. Rodionova, L.A. Shvachkina, L.E., Kuznetsova // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. T. 8. N_2 2. C. 217-231.

УДК 316

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Ерохин А.М., Воробьев С.М.

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF POLITICAL ACTIVITY OF STUDENT'S YOUTH OF THE NORTH CAUCASUS

Erokhin A.M., Vorobev S.M.

Статья подготовлена в рамках проекта «Этнополитические процессы на Кавказе в оценках и представлениях современной молодежи», грант РФФИ и АНО ЭИСИ № 19-011-31300

В статье на основе данных социологического исследования проанализированы ответы респондентов на вопросы, касающиеся их политической активности, степени вовлеченности в социально-политические процессы и готовности участия в различных

формах политической деятельности, а также определены основные акторы, влияющие на формирование политических взглядов студенческой молодежи. Авторами сделан вывод о том, что абсолютное большинство студенческой молодежи Северного Кавказа активно интересуется политическими процессами, происходящими в Кавказском макрорегионе, проявляет высокую общественно-политическую активность и считает, что активное участие в политической жизни региона молодежи необходимо.

In article on the basis of data of a sociological research answers of respondents to the questions concerning their political activity, degree of the involvement into socio-political processes and readiness of participation in various forms of political activity are analysed and also the main actors influencing formation of political views of student's youth are defined. Authors drew a conclusion that the vast majority of student's youth of the North Caucasus is in the political processes happening in the Caucasian macroregion actively interested shows high social and political activity and considers that active participation in political life of the region of youth is necessary.

Ключевые слова: молодежь, студенты, политическая активность, общественнополитические движения, политические взгляды.

Key words: youth, students, political activity, social and political movements, political views.

Северный Кавказ исторически является полиэтничным и поликонфессиональным регионом, в котором происходит взаимодействие различных народов и культур, «... сохранение национальной культуры, ... развитие культуры межэтнических отношений» [2, С. 197-206]. Исходя из этого, важным и значимым является исследование оценок и представлений молодежи Кавказского макрорегиона о состоянии, направленности развития этнополитических процессов в регионе, проводимое в 2019 году в рамках научного проекта «Этнополитические процессы на Кавказе в оценках и представлениях современной молодежи», (грант РФФИ № 19-011-31300). В ходе реализации проекта предусмотрено проведение социологического исследования студенческой молодежи ведущих вузов Северного и Южного Кавказа, контент-анализ региональных программ молодежной и национальной политики субъектов РФ СКФО по формированию межнационального согласия, гражданственности И молодежи, также организация международной научно-практической современной конференции «Роль молодежи в этнополитических процессах на Южном и Северном Кавказе: общее и особенное» с участием ведущих ученых, специалистов в сфере государственного управления, занимающихся данной проблемой и выработки на этой основе практических рекомендаций для государственной и муниципальной власти. Большее влияние на формирование политических взглядов респондентов оказывает чем Опрашиваемые социальная микросреда, социальная макросреда. студенты полиэтничных республик РФ СКФО проявляют большую общественно-политическую активность по сравнению с опрашиваемыми студентами Ставропольского края и уровень политической активности опрашиваемых юношей, выше, чем девушек.

Задачами социологического исследования стали определение социального самочувствия и политической активности студенческой молодежи Кавказского макрорегиона, оценки молодежью роли органов государственного и муниципального управления в этнополитических процессах на Кавказе, отношения молодежи к геополитическим процессам в регионе, а также выявление основных акторов политического воздействия на молодежь, гражданственность и патриотизм, установок на межнациональное согласие и диалог культур, что «способствует процессам ... изменения геополитической и культурно-цивилизационной картины мира» [5, C. 5-7].

Выборка и методы исследования

Объектом социологического исследования стали студенты бакалавриата и

магистратуры в возрасте 18-24 года ведущих вузов Северного и Южного Кавказа (опрошено 1000 респондентов – студентов ведущих вузов Северного Кавказа и 1000 респондентов – Южного Кавказа). При формировании квот выборки студентов основного исследования по полу и специальностям мы исходили из опубликованных Росстатом Минобразования специалистов, данных ПО выпуску бакалавров, образовательными организациями высшего образования по группам специальностей и направлениям подготовки в 2016 г. В выборку включены 54% студентов девушек и 46% студентов юношей (согласно опубликованных Росстатом данных Минобразования по численности обучающихся, студентов по уровням образования на начало2017/2018 учебного года). Специальности подготовки бакалавров и магистров, представленные Росстат были объединены в две основные группы для квотной выборки: технические и естественнонаучные, гуманитарные и экономические. В выборку в ведущих вузах Северного и Южного Кавказа были включены 36% студентов технических и естественнонаучных специальностей (72% юношей и 28% девушек), 64% студентов гуманитарных и экономических специальностей (32% юношей и 68% девушек) [6, С. 186]. При формировании квот выборки студентов социологического исследования по национальности мы исходили из итогов Всероссийской переписи населения 2010 года в отношении демографических и социально-экономических характеристик отдельных национальностей.

Одной из задач исследования являлось изучение политической активности студенческой молодежи Кавказского макрорегиона. В данной статье предлагается на основе данных социологического исследования, проведенного в мае-июне 2019 года, сравнение степени политической активности и уровня вовлеченности в политические процессы студенческой молодежи Ставропольского края, Республики Дагестан и Кабардино-Балкарской Республики, Республики Северная Осетия – Алания и Карачаево-Черкеской республики (опрошено 300 респондентов – студентов ведущих вузов Ставропольского края и 500 респондентов – полиэтничных республик Северного Кавказа). Студенческая молодежь данных регионов Северного Кавказа является в большинстве своем полиэтничной и поликонфессиональной. В рамках исследования рассматриваются общее и особенное в политической активности студентов, обучающихся в вузах Ставропольского края, который является полиэтничным регионом с преимущественно русским населением, и студентов, обучающихся в вузах полиэтничных республик Северного Кавказа, где русское население является меньшинством, опрашиваемые студенты разделены на группы по полу и месту обучения.

В статье анализируются ответы респондентов на вопросы, касающиеся их политической активности, такие как: интерес студенческой молодежи к политическим процессам в регионе; уровень политической активности современной молодежи; отношение к политической жизни региона; степень вовлеченности молодежи в деятельность политических партий и общественно-политических движений; готовность участвовать в различных формах политической активности. Также выявлены основные акторы, влияющие на формирование политических взглядов современных молодых людей, которые «... структурируют реальные практики индивидуального актора общественно-политического процесса» [1, C. 23-26].

Политическая активность и уровень вовлеченности в социально-политические процессы студенческой молодежи

При ответах на вопрос «Интересуетесь ли Вы политическими процессами в соседних регионах (республиках, странах)?» на отсутствие интереса к политическим процессам в соседних регионах (республиках, странах) указали лишь 16% респондентов в Ставропольского края и 20% в полиэтничных республиках Северного Кавказа, а абсолютное большинство респондентов (84% респондентов Ставропольского края и 80% респондентов полиэтничных республик Северного Кавказа) ответили, что интересуются происходящими политическими процессами в регионе. Есть различие в ответах юношей и

девушек, так ответ «да, интересуюсь» политическими процессами выбрали 48% юношей и лишь 25% девушек. Таким образом, при ответах на вопрос «Интересуетесь ли Вы политическими процессами в соседних регионах (республиках, странах)?» различий во взглядах между студентами Ставропольского края и полиэтничных республик Северного Кавказа нет. Политическими процессами, в которых «отражается содержание всей совокупности социальных отношений» [3, С. 4576-4580], интересуются чаще опрашиваемые юноши, чем девушки (см. таблицу 1).

Таблица 1. Интерес к политическим процессам в соседних регионах

(республиках, странах), (в %)

Интересуетесь ли Вы политическими процессами в соседних регионах (республиках, странах)?	Респонденты Ставропольского края n=300	Респонденты полиэтничных республик РФ СКФО n=500		Девушки n=432
Да, интересуюсь	34	31	48	25
Редко	50	49	37	55
Нет	16	20	15	20

Отвечая на вопрос «Являетесь ли Вы активистом того или иного общественнополитического движения?» абсолютное большинство опрашиваемых студентов полиэтничных регионов Северного Кавказа ответили, что не являются активистами того или иного общественно-политического движения(87% - в Ставропольском крае, 82% - в полиэтничных республиках Северного Кавказа). Среди опрашиваемых активистами является 19%юношей и 13% девушек. Таким образом, общественно-политическая активность студентов полиэтничных республик РФ СКФО выше, чем студентов Ставропольского края. Юноши проявляют себя более активно в общественнополитических движениях, чем девушки(см. таблицу 2).

Таблица 2. Являетесь ли Вы активистом того или иного общественно-политического движения, (в %)

Являетесь ли Вы активистом того или иного общественно-политического движения?	Респонденты Ставропольского края n=300	Респонденты полиэтничных республик РФ СКФО n=500		Девушки n=432
Да	13	18	19	13
Нет	87	82	81	87

При ответах на вопрос «Считаете ли Вы активное участие молодежи в политической жизни Вашего региона (республики, страны) необходимым?» большинство опрашиваемых студентов Северного Кавказа считают, что необходимо активное участие молодежи в политической жизни региона (73% респондентов Ставропольского края и 75% респондентов полиэтничных республик Северного Кавказа ответили «да», или «скорее

да»), при этом ответ «да» выбрали 35% опрашиваемых студентов полиэтничных республик Северного Кавказа и 26% - Ставропольского края. Также опрашиваемые юноши чаще выбирают ответ «да» (39%), чем девушки (27%). Таким образом, различий при ответах на вопрос «Считаете ли Вы активное участие молодежи в политической жизни Вашего региона (республики, страны) необходимым?» между респондентами Ставропольского края и полиэтничных республик РФ СКФО, юношами и девушками нет. При этом ответ «да» (активное молодежи в политической жизни региона, страны необходимо) больше выбирают респонденты полиэтничных республик РФ СКФО, чем респонденты Ставропольского края и юноши больше, чем девушки (см. таблицу 3).

Таблица 3. Считаете ли Вы активное участие молодежи в политической жизни

Вашего региона (республики, страны) необходимым, (в %)

Считаете ли Вы активное участие молодежи в политической жизни Вашего региона (республики, страны) необходимым?	Респонденты Ставропольского края n=300	Респонденты полиэтничных республик РФ СКФО n=500	Юноши n=368	Девушки n=432
Да	26	35	39	27
Скорее да	47	40	33	46
Нет	5	6	8	5
Скорее нет	13	12	14	12
Затрудняюсь ответить	9	7	6	10

При ответах на вопрос «Хотели ли бы Вы более активно влиять на политическую ситуацию в Вашем регионе (республике, стране)?» различий в ответах респондентов Ставропольского края (50% ответили «да») и респондентов полиэтничных республик Северного Кавказа нет (55% респондентов ответили «да»). Есть различия в ответах опрашиваемых юношей и девушек, так ответили «да» - 65% юношей и 48% девушек, а затруднились ответить 16% юношей и 31% девушек. Таким образом, опрошенные юноши больше хотят активно влиять на политическую ситуацию в регионе, чем девушки (см. таблицу 4).

Таблица 4. Хотели ли бы Вы более активно влиять на политическую ситуацию

в Вашем регионе (республике, стране), (в %)

Хотели ли бы Вы более активно влиять на политическую ситуацию в Вашем регионе (республике, стране)?	Респонденты Ставропольского края n=300	Респонденты полиэтничных республик РФ СКФО n=500		Девушки n=432
Да	50	55	65	48
Нет	23	19	19	21

Затрудняюсь ответить	27	26	16	31	
----------------------	----	----	----	----	--

При ответах на вопрос «Считаете и Вы, что Ваша общественная активность повлияет на изменение социально-политической ситуации в Вашем регионе в лучшую сторону?» менее половины респондентов Ставропольского края (42% ответили «да» и «скорее да») и полиэтничных республик Северного Кавказа (46% респондентов ответили «да» и «скорее да») считают, что их общественная активность повлияет на изменение в лучшую сторону. Есть различия в ответах опрашиваемых юношей и девушек, так ответ «да» выбрали 27% юношей и лишь 14% девушек, ответ «нет» - 17% юношей и 9% девушек. Таким образом, большинство респондентов не считает, что их общественная активность сможет улучшить социально-политическую ситуацию в регионе в лучшую сторону, а юноши более категоричны в ответах, чем девушки (таблица 5).

Таблица 5. Считаете и Вы, что Ваша общественная активность повлияет на изменение социально-политической ситуации в Вашем регионе (республике, стране)

в лучшую сторону, (в %)

Считаете и Вы, что Ваша общественная активность повлияет на изменение социально-политической ситуации в Вашем регионе (республике, стране) в лучшую сторону?	Респонденты Ставропольского края n=300	Респонденты полиэтничных республик РФ СКФО n=500	Юноши n=368	Девушки n=432
Да	17	19	27	14
Скорее да	25	27	21	28
Нет	12	11	17	9
Скорее нет	35	26	24	32
Затрудняюсь ответить	11	17	11	17

Участие в различных формах политической деятельности студенческой молодежи

При ответах на вопрос «В каких формах политической активности Вы готовы участвовать?» абсолютное большинство респондентов Ставропольского края (84%) и полиэтничных республик РФ СКФО (85%) готовы голосовать на выборах и обсуждать политическую ситуацию с родственниками И друзьями (76% респондентов Ставропольского края и 71% - полиэтничных республик РФ СКФО, 74% юношей и 71% девушек), при этом готовы голосовать больше респондентов-девушек (87%), чем юношей (75%). Публично обсуждать политическую ситуацию, а также участвовать в деятельности политических партий и движений готовы меньше половины опрошенных студентов. При этом больше половины опрошенных юношей готовы публично обсуждать политическую ситуацию, а также участвовать в деятельности политических партий, движений, а опрошенных девушек менее половины. Больше респондентов полиэтничных республик РФ СКФО (78%) готовы участвовать в деятельности волонтерских организаций, чем респондентов Ставропольского края (65%). Опрошенные девушки больше готовы участвовать в деятельности волонтерских организаций (83%), чем юноши (70%).

Посещать митинги, демонстрации готовы более половины опрошенных юношей(56%) и девушек (52%), при этом респонденты полиэтничных республик РФ СКФО больше готовы посещать митинги, демонстрации (51%), чем респонденты Ставропольского края (37%). Таким образом, абсолютное большинство опрошенной студенческой молодежи Северного Кавказа готово проявлять свою политическую и гражданскую активность. При этом респонденты Ставропольского края меньше готовы участвовать в деятельности волонтерских организации, а также посещать митинги и демонстрации, чем респонденты полиэтничных республик РФ СКФО. Опрошенные юноши больше готовы публично обсуждать политическую ситуацию, участвовать в деятельности политических партий, чем девушки. Голосовать на выборах и участвовать в деятельности волонтерских организаций больше готовы опрошенные девушки, чем юноши (таблица 6).

Таблица 6. В каких формах политической активности Вы готовы участвовать, (в %)

В каких формах политической активности Вы готовы участвовать?	Респонденты Ставропольского края n=300	Респонденты полиэтничных республик РФ СКФО n=500	Юноши n=368	Девушки n=432
Голосовать на выборах	84	85	75	87
Обсуждать политическую ситуацию с родственниками и друзьями	76	71	74	71
Публично обсуждать политическую ситуацию	49	46	57	44
Участвовать в деятельности политических партий, движений	40	45	68	46
Участвовать в деятельности волонтерских организаций	65	78	70	83
Посещать митинги и демонстрации	37	51	56	52

Основные факторы, влияющие на формирование е политических взглядов студенческой молодежи

При ответах на вопрос «Кто, по Вашему мнению, повлиял на формирование Ваших политических взглядов?» абсолютное большинство опрошенных студентов Ставропольского края (71%) и республик РФ СКФО (74%) указали на очень высокую степень влияния блогосферы и социальных сетей, а также среды в которой общаются и проводят много времени респонденты (77% - респондентов Ставропольского края и 79% - полиэтничных республик РФ СКФО), высокая степень влияния близких родственников на формирование политических взглядов молодежи (74% - респондентов Ставропольского края и 75% - полиэтничных республик РФ СКФО). Органы государственной власти (68%) и ведущие СМИ (78%) в большей степени повлияли на формирование политических взглядов респондентов полиэтничных республик РФ СКФО (62%), чем Ставропольского

края (59%). Преподаватели и учителя больше повлияли на формирование политических взглядов опрошенных студентов полиэтничных республик РФ СКФО (70%), чем респондентов Ставропольского края (58%). Ведущие СМИ больше влияют на формирование политических взглядов респондентов-девушек (73%), чем респондентов-юношей (53%). Таким образом, очень высокую степень влияния на формирование политических взглядов опрошенных студентов имеют блогосфера и социальные сети, а также близкие родственники и среда в которой общаются и проводят много времени респонденты. Влияние преподавателей и учителей на формирование политических взглядов респондентов полиэтничных республик РФ СКФО выше, чем Ставропольского края. На формирование политических взглядов опрошенных девушек больше влияют ведущие СМИ, чем на опрошенных юношей (см. таблицу 7).

Таблица 7. Кто, по Вашему мнению, повлиял на формирование Ваших политических взглядов, (в %)

TC D			10	-
Кто, по Вашему мнению,	Респонденты	Респонденты		Девушки
повлиял на формирование	Ставропольского	полиэтничных	n=368	n=432
Ваших политических	края n=300	республик РФ СКФО		
взглядов?	-	n=500		
Органы государственной	62	68	60	70
власти				
Ведущие СМИ	59	78	53	73
Блогосфера и социальные сети	71	74	76	75
Преподаватели и учителя	58	70	61	69
Среда в которой вы		5 0	5 0	0.0
общаетесь и проводите много времени	77	79	79	80
Близкие родственники	74	75	73	77

На основании предложенных данных исследования можно отметить, что абсолютное большинство студенческой молодежи Северного Кавказа интересуется политическими процессами, происходящими в Кавказском макрорегионе и считает, что активное участие в политической жизни региона молодежи необходимо. При этом большинство респондентов не являются активистами того или иного общественнополитического движения и не считают, что их общественная активность сможет улучшить социально-политическую ситуацию в регионе. В качестве основных форм социальнополитической активности большинство опрашиваемых студентов выделяют голосование на выборах, обсуждение политической ситуации с родственника и друзьями, а также участие в деятельности волонтерских организаций. Менее половины респондентов готовы публично обсуждать политическую ситуацию в регионе, участвовать в деятельности политических партий и движений, а также посещать митинги и демонстрации. В качестве основных акторов, влияющих на формирование политических взглядов, большинство опрашиваемых студентов выделяют среду, в которой общаются и проводят много времени респонденты, и близких родственников, а также блогосферу и социальные сети. Большее влияние на формирование политических взглядов респондентов оказывает социальная микросреда (семья, круг общения, социальные сети и блогосфера), чем социальная макросреда (органы государственной власти и ведущие СМИ, преподаватели и учителя). При этом опрашиваемые студенты полиэтничных республик РФ СКФО проявляют

большую общественно-политическую активность по сравнению с опрашиваемыми студентами Ставропольского края, особенно в таких формах, как посещение митингов и демонстраций и участие в деятельности волонтерских организаций. Есть различия в политической активности между опрашиваемыми юношами и девушками, так девушки, по сравнению с юношами, меньше интересуются политическими процессами, большинство девушек не хотят активно влиять на политическую ситуацию в регионе, не считают, что их общественная активность повлияет на изменение социально-политической ситуации в регионе в лучшую сторону, в меньшей степени готовы публично обсуждать политическую ситуацию и участвовать в деятельности политических партий и движений, в которых «выделяются отдельные признаки, формы и функции политической власти» [4, С. 87-93], но в большей степени готовы участвовать в деятельности волонтерских организаций, чем юноши. В результате настоящего исследования было выявлено, что большинство опрошенных студентов предпочитают такие направления социально-политической активности, как развитие волонтерского движения и других форм гражданской активности и можно предложить органам государственного и муниципального управления и руководству вузов субъектов РФ СКФО активнее вовлекать молодежь в данные виды деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Бакланов И. С., Бичахчян М. К., Бакланова О. А. Социальная детерминация динамики правосознания: современный российский опыт // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №8. С. 23-26.
- 2. Говердовская Е. В. Особенности регионального подхода к системе высшего профессионального образования в полиэтническом пространстве Северо-Кавказского федерального округа // Гуманитарные и социальные науки. 2013. №2. С. 197-206.
- 3. Гончаров В. Н., Вергун Т. В. Политическая информация в структуре общественного сознания // Фундаментальные исследования. 2015. №2-20. С. 4576-4580.
- 4. Камалова О. Н., Карпун А. Б. Основные структурные элементы политической власти // Гуманитарные и социальные науки. 2010. №1. С. 87-93.
- 5. Несмеянов Е. Е., Колосова О. Ю. Информационная культура в контексте глобальных процессов // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2014. N2(76). C. 5-7.
- 6. Труд и занятость в России 2017: Стат. сб. / Росстат. М.: Федеральная служба государственной статистики, 2017. 261 с.

УДК 316

СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ВАКЦИНОПРОФИЛАКТИКИ НАСЕЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Мкртычева К. Б., Фриева В. В.

SOCIAL AND MEDICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF POPULATION VACCINE PREVENTION (ON THE EXAMPLE OF THE ROSTOV REGION)

Mkrtycheva K. B., Friyeva V. V.

Инфекционные заболевания в целом, и в частности грипп являются актуальной проблемой современного здравоохранения и составляют значительную часть в структуре

заболеваемости населения и глобальном бремени болезней. К гриппу невозможно сформировать стойкий иммунитет, поэтому для контроля эпидемиологической обстановки необходима систематическая ежегодная вакцинопрофилактика. Целью исследования является анализ данных об отношении и приверженности населения Ростовской области к профилактике гриппа и их корреляция с эпидемиологической обстановкой по гриппу. Полученные с помощью первичного анализа данные были соотнесены с официальными данными по эпидемиологической обстановке. Полученные результаты позволяют судить об уровне охвата населения вакцинацией и приверженности к неспецифической профилактике гриппа.

Infectious diseases in general, and in particular, influenza are an actual problem of modern health care and constitute a significant part of the morbidity of the population and the global burden of disease. For influenza, it is impossible to form a strong immunity, therefore systematic annual vaccination is necessary to control the epidemiological situation. The aim of the study is to analyze data on attitudes and commitment of the population of the Rostov region to the prevention of influenza and their correlation with the epidemiological situation of influenza. The data obtained using the primary analysis were correlated with official data on the epidemiological situation. The results allow us to judge the level of vaccination coverage and adherence to nonspecific flu prevention.

Ключевые слова: вакцинация, инфекционные заболевания, информированность населения, грипп, статистическая обработка, анкетирование, прививка, иммунопрофилактика

Keywords: vaccination, infectious diseases, public awareness, influenza, statistical processing, questionnaire vaccination, immunoprophylaxis

В настоящее время ведущую роль в заболеваемости и смертности населения играют неинфекционные заболевания, но определённые инфекционные заболевания остаются глобальной проблемой современного здравоохранения[3, с.613]. Наряду с такими неинфекционными заболеваниями, как диабет или сердечно-сосудистые болезни, инфекционные заболевания входят в 10-ку ведущих причин смертности в мире [9]. Приоритетным направлением борьбы с неинфекционными заболеваниями является глобальное внедрение стратегии первичной профилактики этих заболеваний [4, с.164]. Это же направление, является приоритетным и в борьбе с гриппом — острой респираторной инфекцией, возбудителем которой является вирус гриппа. Именно поэтому, тема иммунизации населения широко обсуждается и является одной из самых актуальных. Активная иммунизация — это наиболее экономически выгодное и доступное средство предупреждения инфекционных болезней, способствующее сохранению активного долголетия человека. Высокая эффективность метода иммунопрофилактики подтверждается многолетней мировой практикой [2].

На сегодняшний день Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ) обеспокоена проблемой снижения иммунизации детей во всём мире, в том числе и в России. Несмотря на то, что ежегодно в мире регистрируется от 30 до 402 млн. случаев инфекционных заболеваний, в мире остается 1% не охваченных иммунизацией детей (по данным ВОЗ на 2016 год – 18,7 млн. детей). В России ежегодно прививается более 96% детей [5, с.62].

Таблица 1. Охват детского населения России в декретированном возрасте

профилактическими прививками в %

профилактиче	скими прививк	amn B /	0					
	Возраст	Удельн	ый вес	числен	ности ,	детей, н	которым	сделана
		привив	прививка, в численности детей, состоящих на учете, %					
		2010г	2010r 2011r 2012r 2013r 2014r 2015r 201					2016г
		-	Вакцинация					
Приви	то против:							
Туберкулеза	Новорожденн	95,7	96,7	96,3	96,2	97,8	97,3	95,6
	ые (30 дней)							
Дифтерии	12 месяцев	97,3	97,6	97,7	97,7	97,2	97,7	97,0
Коклюша	12 месяцев	97,0	97,4	97,1	97,5	97,2	97,0	96,7
Полиомиели	12 месяцев	97,9	97,9	97,7	98,1	98,0	98,1	97,0
та								
		-	Ревакциі	нация				
Дифтерии	24 месяца	97,2	97,3	97,0	96,9	97,2	97,1	96,7
Коклюша	24 месяца	96,9	97,2	96,7	96,8	96,8	97,0	96,4
Полиомиели	24 месяца	97,4	97,2	97,1	97,1	97,1	97,0	96,3
та								

На усугубление эпидемиологической ситуации в России, значительное влияние оказывает распространение недостоверной информации о вакцинопрофилактике в СМИ, формирующей у населения неоднозначное отношение к данному средству профилактики. Кроме того, уровень иммунопрофилактики взаимосвязан с уровнем общей и медицинской культуры населения.

В связи с этим, работа в области санитарного просвещения населения приобретает особую актуальность. В настоящее время, ВОЗ ведет работу по поддержке регионов и стран в адаптации Глобального плана действий в отношении вакцин (ГПДВ) и для его реализации на региональном и национальном уровне опирается на действующие партнерства и координационные механизмы. Основной принцип ГПДВ — увеличение заинтересованности стран в программах иммунизации. Реализация плана в различных странах, направлена на рост числа партнеров и заинтересованных сторон, оказывающих поддержку.

Грипп относится к числу глобальных заболеваний, контролируемых вакцинацией. Значимость гриппа обусловлена особенностями возбудителя: вирус гриппа, в особенности род А, подвержен значительной изменчивости за счёт точечных мутаций в пределах одного антигена (Н-антигена или N-антигена) или за счет рекомбинации обоих антигенов, что приводит к появлению нового серотипа. Вторая особенность – это то, что у человека, переболевшего гриппом, не формируется стойкий и длительный иммунитет. К тому же, вирус гриппа обладает повсеместной распространенностью [7, 1]. Все эти особенности способствуют ежегодному обострению эпидемиологической обстановки с ноября по март, что требует ежегодной вакцинации как можно большего числа людей. Тем не менее, одной из ведущих проблем в данной ситуации является недостаточно высокая приверженность населения не только к специфической (вакцинация), но и неспецифической профилактике гриппа, что способствует снижению контроля эпидемиологической обстановки, увеличению числа осложнений и тяжелых вариантов течения, а также числа летальных исходов [8].

Заболеваемость гриппом и ОРВИ за последние 5 лет регистрировалась в пределах от 12691,7 на 100 тыс. населения в 2018 году до 15461,1 в 2016 году. Высокий уровень заболеваемости в 2016 году связан с эпидемическим распространением в области высокопатогенного гриппа, вызванного серовариантом A (H1N1) pdm09.

В Ростовской области в сезон 2017–2018 годов превышение эпидемических порогов среди совокупного населения не регистрировалось, как по городам области, так и по г. Ростову-на-Дону (являющимся опорной базой НИИ гриппа).

Лабораторно подтвержденные случаи гриппа (169) регистрировались в сентябре 2017 (5 случаев семейный очаг), в январе 2018 (2 случая), в феврале 2018 (11 случаев), в марте 2018 (68 случаев), в апреле 2018 (75 случаев) и в мае 2018 (8 случаев). В структуре гриппа преобладали вирусы A(H1N1) pdm 09 (97 случаев – 57,4 %), B (35 случаев – 20,7 %) и A(H3N2) (37 случаев – 21,9 %).

Этиологическая расшифровка случаев ОРВИ проводилась на 16-и территориях, в том числе в 7 городах (Батайске, Волгодонске, Зверево, Новошахтинске, Ростове-на-Дону, Таганроге и Шахты) и 9 районах (Аксайском, Багаевском, Зерноградском, Каменском, Обливском, Орловском, Песчанокопском, Сальском и Усть-Донецком) [6].

Целью нашего исследования является анализ данных об отношении и приверженности населения Ростовской области к профилактике гриппа и их корреляция с эпидемиологической обстановкой по гриппу.

Материалы и методы. Дизайн исследования: Выборочную совокупность составили 215 респондентов (n = 215). Критерии включения: жители Ростовской области старше 18 лет. Респонденты были разделены на разновозрастные группы: 18-29 лет (n = 61), 30 – 49 лет (n = 82), 50 лет и старше (n = 72). Основной метод исследования – анонимное анкетирование. Для проведения исследования был составлен опросник, включающий в себя вопросы закрытого и открытого типа. В обработке полученных данных использовался метод сравнительного анализа, анализ статистических данных Минздрава России, компарирование результатов первичного и вторичного анализа. Статистическая обработка и оценка данных проводилась с использованием программы МЅ Ехсеl, достоверность различий оценивалась по t-критерию Стьюдента и U – критерию Манна-Уитни.

Результаты

Таблица 2. Заболеваемость гриппом населения Ростовской области

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2018 г. в сравнении с 2017 г.
	Γ.	Γ.	Γ.	Γ.	Γ.	Γ.	
грипп	219	128	237	878	286	177	- 1,6 раза
	5,11	3,0	5,55	20,7	6,75	4,16	

В ходе опроса получены следующие данные. Приверженность населения к вакцинации против гриппа достоверно различна в 2015, 2016 году, а также отличается от количества респондентов, планирующих пройти вакцинацию в этом году. Больший охват вакцинацией выявлен для возрастной группы 18-29 лет, наименьший для возрастных групп 30-49 и 50+ лет (р < 0,01, U — критерий Манна-Уитни). Достоверных различий между возрастными группами 30-49 и 50+ лет отмечено не было. В среднем охват вакцинацией респондентов в 2015 и 2016 гг. составил 26% и 36%, что соответствует официальным статистическим данным охвата населения вакцинацией. Анализ контрольного вопроса об отношении к вакцинации показал, что 28,3% опрошенных относятся к вакцинации негативно, а 51,7% относятся положительно, но сами вакцинируются избирательно или не вакцинируются вообще.

Выводы:

Вакцинопрофилактика проблемой является актуальной И значимой обусловлено здравоохранения, заболеваемости, что высоким уровнем повсеместностью и невозможностью создания к возбудителю стойкого иммунитета. Приверженность населения к неспецифической профилактике гриппа и раннему началу лечения ОРВИ недостаточно высока, в частности из-за недостаточного уровня информированности: только каждый третий респондент применяет противовирусные препараты при заболевании ОРВИ; почти треть респондентов вообще не лечится.

Следовательно, для снижения уровня заболеваемости необходима активизация реализации мер, направленных на повышение уровня информированности населения о необходимости вакцинопрофилактики.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Грипп // Всемирная Организация Здравоохранения. [Электронный ресурс] URL: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs211/ru (дата обращения: 15.06.2019)
- 2. Лынова Е.Н., Ильченко Г.В. Актуальные проблемы вакцинопрофилактики / Е.Н. Лынова, Г.В. Ильченко // Современные проблемы науки и образования. 2017. №4. С. 33-42.
- 3. Мкртычева К.Б., Чернявская А. С., Фриева В. В. Влияние приверженности к вакцинации на эпидемиологическую обстановку по гриппу // «Неделя Науки 2017»: Сборник всероссийской конференции с международным участием.- Ставрополь: СтГМУ Минздрава России, 2017. С. 613 614.
- 4. Мкртычева К.Б., Шахиянов А.В. Дифференциальный подход к оценке информированности населения о неинфекционных заболеваниях, приверженности к профилактике и комплаентности (на примере г. Ростов-на-Дону) // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 2. С. 164-168.
- 5. Охват детей в декретированном возрасте профилактическими прививками / Здравоохранение в России 2017. Статистический сборник. М.: Федеральная служба государственной статистики. 2017. С. 62.
- 6. Сведения об инфекционной и паразитарной заболеваемости населения Ростовской области // Доклад о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения Ростовской области в 2018 году. Ростов-на-Дону, 2018. С. 130-131.
- 7. Сторожаков Г.И., Чукаева И.И., Александров А.В. Поликлиническая терапия/ Г.И. Сторожаков, И.И. Чукаева, А.В. Александров. М: ГЭОТАР-Медиа, 2013.- 640 с.
- 8. Чучалин А.Г., Сологуб Т.Ф. Грипп у взрослых: методические рекомендации по диагностике, лечению, специфической и неспецифической профилактике / А.Г. Чучалин, Т.Ф. Сологуб.- СПб.: «НП-Принт», 2014. 190с.
- 9. 10 Ведущих Причин Смертности в Мире // Всемирная Организация Здравоохранения [Электронный ресурс] URL: http://www.Who.Int/Mediacentre/Factsheets/Fs310/Ru/ (дата обращения: 07.06.2019).

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ В ПЕРИОД КОНЦА XVII - НАЧАЛО XIX ВЕКОВ

Золотарев С. П.

PECULIARITIES AND PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF THE ENGLISH AND FRENCH POLITICAL PHILOSOPHY DURING THE LATE XVII - EARLY XIX CENTURIES

Zolotarev S. P.

Аннотация: Проведено исследование развития английской и французской политической философии конца XVII - начало XIX веков. Сделан анализ формирования идей либерализма и консерватизма в трудах европейских философов и политиков. Подробно рассмотрены различные подходы в решении проблем интерпретации категорий «свобода» и «равенство». Определено место представителей консерватизма и либерализма в исследовании основных ключевых понятий в анализе политической философии. Сделаны выводы по краткому исследованию исследования особенностей развития английской и французской политической философии.

Summary: A study of the development of English and French political philosophy of the late XVII - early XIX centuries. The analysis of the formation of ideas of liberalism and conservatism in the works of European philosophers and politicians. Various approaches to the problems of interpretation of the categories "freedom" and "equality"are considered in detail. The place of representatives of conservatism and liberalism in the study of basic key concepts in the analysis of political philosophy is determined. Conclusions are drawn from a brief study of the features of the development of English and French political philosophy.

Ключевые слова: политическая философия, свобода, равенство, гражданин, либерализм, консерватизм, общество, идеология

Keywords: political philosophy, freedom, equality, citizen, liberalism, conservatism, society, ideology

Для современного понимания проблем соотношения либеральной и консервативной идеологии и их влияние на развитие современного общества, необходимо обратиться к их истокам. Мы полагаем, что основным этапом в формировании либеральных и консервативных взглядов являет период возрождения политической мысли с XVII в. по XIX в. в Европейских государствах. Философское понимание связано с особенными взглядами на формирование личности и общества в целом, находящимися в плоскости исторического развития этих философских направлений.

По мнению одного из лидеров Кембриджской школы интеллектуальной истории Ж. Дж. Покока «Либеральная идея решающим образом увязывалась с подавлением "гражданином" "частного лица" или с оттеснением последнего на второй план так, что осознание себя частным лицом оказывалось ирелевантным для собственно политического поведения индивида как добродетельного гражданина» [1, С. 152].

Тем самым, политическая философия XVII века определила несколько различных философских направлений включающих в себя разнообразную логистику развития и специфический язык выражения собственных идей. Появившиеся в этот период времени,

на первый взгляд, необычные афоризмы — по своему содержанию «наполненные парадоксами» в форме «всякий консерватор с необходимостью либерал, а всякий либерал - консерватор» отражали существующий порядок формирования идеологий.

Подобный силлогизм указывает на взаимодействие и взаимодополнение двух философских направлений «либерализм» и «консерватизм», как сложных идеологем находящихся в общественном сознании, которые формируют не только специальные категории, формирующие общественное сознание, но и адаптируют их к национальным культурным и историческим условиям конкретного общества.

Либерализм и консерватизм объединяет наиболее сложная философская категория «свобода». В период возникновения буржуазно-демократических революций, целью которых провозглашались усовершенствования политических, экономических и социальных отношений в обществе, категория «свободы» являлась «разменной монетой» в политическом дискурсе вождей революции.

Понятие свобода в феодальном обществе носила политический аспект, потому что отражала возможность феодалов иметь некоторые привилегии в отношении низших слоев населения. В соотношении с христианской верой и свободой, она трактовалась как единственная сущность, принадлежащая Божественному бытию [10, C. 47].

Подобное понимание свободы нашло свое отражение в общественном развитии и структурированности общественных отношений эпохи Просвещения. В эту эпоху создаются основы рыночных отношений, идея правового государства, свобода договорных отношений, свобода личности и концепция создания гражданского общества. Дж. Локк представлял собственное понимание свободы как «... свобода людей заключается в том, чтобы жить в соответствии с установленным законом. Это – свобода следовать собственному желанию во всех случаях, когда этого не запрещает закон. Он – связующее звено гражданского общества» [11, С. 725-753]. Эту философскую идею либералы определяют как «логику новой свободы». Общественный договор, обоснованный мыслителем, как идеальный тип устройства общества имеет некоторые недостатки при отсутствии взаимосвязи с историческим прошлым и попыткой ограничить общественные отношения законодательными актами.

Консерваторы полагают, что реальное общество должно ориентироваться на идеальную модель исключающую элементы несправедливости и примитивности. Поэтому лидеры феодальных государств не поддерживали идею глобального преобразования, ориентируемого на модель созданную человеком, а не богом.

П. Шоню считал, что во имя общественных интересов – свобода должна быть ограничена и вместо свободы должна доминировать категория «равенства». Тем самым П. Шоню считает, что идеальная свобода отражает равенство всех людей в их возможностях и ответственности перед обществом. Существующее противоречие естественных законов от универсального детерминизма способствуют созданию реальной свободы вне зависимости от природы, космоса и социума [12, С. 725-753].

Подобная модель по своей сущности близка к основным принципам либерализма, обладающим следующими основаниями:

- 1. общественно-политический порядок определяется человеческим разумом;
- 2. система общественных отношений основывается на равенстве всех граждан друг перед другом;
- 3. политический, экономический и социальный порядок должен быть основан на взаимовыгодных отношениях людей отстаивающих личный интерес.

Консерватизм, так же как и либерализм получил свое философское оформление в эпоху просвещения, но несколько в другом аспекте. Главной идеей консерваторов являлось укрепление и защита существующей традиционной политической формы правления и сложившегося в европейских государствах на тот период времени социального порядка.

На первый взгляд может сложиться неверное понимание о противоположных концепциях по устройству государственного механизма управления обществом. Для более

широкого понимания о процессах формирования консерватизма и либерализма в эпоху Просвещения, необходимо подробно рассмотреть идеологию консерватизма, выраженную в трудах ее основателей.

Одним из основателей консерватизма является Э. Берк, в своем труде «Размышления о революции во Франции», мыслитель не только создал новую философскую идеологию в форме консерватизма, но и благодаря его идеям в последующем были созданы такие философские направления как французский традиционализм, немецкий романтизм, английский либеральный консерватизм. Идеи Э. Берка по своему содержанию наполнены некоторыми противоречивыми суждениями. Например, защищая естественные права в рамках английского либерализма, мыслитель защищает сторонников существования абсолютной монархии как наиболее справедливой формы управления обществом.

Одной из причин появления в свете философского труда Э. Берка – являлся спор об общности, двух революций английской – результатом которой стало принятие в 1688 году конституционных законов основанных на английских традициях соответствующих религии протестантизма и Великой французской революцией создавшей «Декларацию прав человека и гражданина». В этом правовом документе был утвержден основополагающий принцип «... суверенитет принадлежит, прежде всего, Нации» [13, С. 251]. Сущность этого правового принципа заключается в том, что верховная власть на принятие законов, установлении уровня свободы и даже смены правителя принадлежит одному субъекту – Нации.

Подобную точку зрения в Великобритании поддерживал английский радикал Т. Пейн. Он считал, что английская монархия ограничивает права и свободы граждан. В то же время английский либерал Э. Берк допускал некоторое ограничение монарха в области прав и свобод человека, но не ставил под сомнение абсолютную власть монарха и передачи его некоторых полномочий Британскому Парламенту.

Пейна считали, что Сторонники T. английская революция защищала «субъективные» права граждан. Э. Берк утверждал, что английская революция восстановила историческую основу свободы. Мыслитель считал, что человек по своей природе подвержен в большей степени к эмоциям, но не к разуму. В связи с этим, не представляется возможным заключить человеческое поведение в конкретные схемы или конструкции, в особенности, когда человек приобретает статус «гражданина» с его правами и обязанностями перед государством. Поэтому вести диалог о «подлинной» свободе конкретного индивида ошибочно, ибо категория свобода интерпретироваться только как исторический процесс развития народа или нации. Он писал: «Свобода – продукт социального порядка и дисциплины, а твердая власть столь же необходима для общества, как и свобода. Идея свободы, если она сопрягается с врожденным чувством человеческого достоинства, защищает от наглости выскочек.

Благородная свобода значительна и величественна, у нее есть родословная и своя галерея предков» [14, C. 26].

В отношении категории «равенства», философ полагал, что она действует только в рамках моральных норм, а французы уничтожили саму сущность свободы, заменив ее абстрактной категорией, не имеющей исторических корней «права человека» в отличие от «прав англичанина».

X. Арендт пишет: «Самое тревожное в успехах тоталитаризма — это скорее уж истинное бескорыстное самоотречение его приверженцев. Оно еще доступно пониманию, когда нацист или большевик неколебим в своих убеждениях, видя преступления против людей, не принадлежащих к движению или даже враждебных ему» [2, С. 238-239].

Австрийский экономист и философ, представитель новой австрийской школы, сторонник экономического либерализма и свободного рынка, Ф. Хайек подвергает критике принцип «подчинение воли большинства над волей меньшинства» как противоречащий другому принципу «индивидуализма». Философ доказывает, что «... «конструктивизм»

есть сугубый рационализм, который рассматривает акт человеческой воли как технический объект» [3, С. 100].

По мнению мыслителя, конструктивизм согласно формуле великого мистика Э. Берка зиждется на особенности английской государственности, самопроизвольно создавшей демократические институты власти идеальным образом «вписавшиеся» в национальные традиции английского общества. Свои взгляды Э. Берк сочетает с возрождением «духа свободы», исторически порожденным «рыцарскими» правами и свободами, тем самым проблема свободы и равенства позиционируется философом как особая иерархия общества, основанная на свободе, выходящей за пределы равенства всех сословий.

Кроме того Э. Берк не приемлет идею рационального реформирования общества и пишет: «Мы знаем, что не сделаем никаких открытий, и думаем, что нет никакой необходимости в каких – либо открытиях в морали, немного нужно открытий в великих принципах государственного устройства, и в сфере идей – о свободе, которые были поняты до того, как мы родились» [4, С. 62].

Исследуя классическую дилемму о соотношении классического понимания естественного права с современным, на наш взгляд, необходимо обратиться к истокам консервативной идеологии. Консерваторы в разработке собственной идеологии использовали идеи античных мыслителей, исследующих проблему соотношения государства и свободы (Платона, Аристотеля, Цицерона и др.).

Э. Берк являясь адептом гоббсовской идеи общественного договора выступает против «иллюзорных» прав и свобод человека провозглашенных лидерами Французской революции. Тем самым философ предлагает не искусственную конструкцию реформирования общества, а конкретную основанную на общественном договоре касающегося не только современного поколения граждан, но последующих поколений стремящихся к установлению «справедливого» общества.

Таким образом, отношение Э. Берка к «свободе» носит противоречивый характер, отражающийся в его сомнениях переходящих от идей политической философии – до принципов традиционализма, ставшими впоследствии одной из составляющих доктрин идеологии консерватизма. В последствии мыслитель заинтересовался принципами экономического либерализма, которые отражали частно-собственнические интересы граждан.

В своих идеях Э. Берк будучи поклонником антимодернисткой традиции основанной на минимуме творческой разумности, выступает за недопустимость вмешательства государства в рыночные отношения [5, С. 445].

Некоторые исследователи творчества Э. Берка отстаивают идею о том, что, несмотря на консерватизм идей философа в рамках политической философии, его воззрения формировались в границах английской либеральной идеологии. Последователи Э. Берка представляющие консерватизм в лице британских государственных деятелей Р. Пила и Дизраэли развивали свои идей, по своей сущности очень «близкие» к либеральной идеологии по путям реформирования общественных отношений, во имя сохранения «старых» английских социальных традиций.

Противоположную позицию по решению социально-экономических проблем общества было предложено французскими философами в рамках политической философии. Например, П. Шоню, Ф. Бенетон доказывали наличие противоположных концепций в рамках политической философии моделей исторических путей в развитии английского и французского общества. По мнению профессора истории П. Шоню: «Самый характер и формы, которые обрело течение буржуазной революции во Франции, определившим весьма специфическое отношение к проблеме равенства и антиномии свобода—равенство и недоверие к демократии» [6, С. 40].

В своем труде «Цивилизация классической Европы», Пьер Шоню высказывает мысль о том, что английская модель свободы за прошедшие столетия полностью

сформировала схему справедливого общества близкой к оптимальной по модели развития гражданских прав и свобод, совместимых с формированием личности.

В противоположность английской доктрине, Великая Французская революция, несмотря на задекларированные в лозунгах идеи «свободы, равенства и братства», приоритетной идеей воплощенной в действительность сделала «равенство всех граждан перед всеми». Эта идея практически полностью уничтожила реальные свободы граждан, во имя которых шли на баррикады французские революционеры. Тем самым, начало XIX века было ознаменовано двойственного понимания и применения категории «свобода» в английском и французском обществе, в том числе и на государственном уровне.

Предложенная концепция «большой временной длительности» П. Шоню является по своей сущности полемичной. Идеи национального, исторического и цивилизационного развития предложенная мыслителем, несомненно, являются актуальными в конкретном обществе в настоящей исторической эпохе при проведении социально-философского анализа решения актуальных общественных проблем. В данном контексте возникает сомнение эффективности предложенной идеи П. Шоню — разделение эволюционного и революционного пути развития гражданского общества. На наш взгляд, теоретически верной является идея Ж.Дж. Покока предлагавшего комплексно исследовать общественное сознание посредством двух философских категорий длительности (continuty) и случайности (contingency).

При данном подходе, общество рассматривается в динамике развития основных общественных институтов посредством категорий «длительность» и «преемственность». В случае использования категории «случайность» раскрывается иная феноменологичность развития политических, экономических и социальных институтов.

Особенность развития каждого общества, в том числе и его уровень самосознания, основывается на исторических сложившихся обычаях и традициях в рамках институционализированных структур и выходящих за пределы случайности и неопределенности. Особенностью в развитии культурно-исторической модели общества Англии и Франции необходимо искать не только в источниках социально-экономических революций, а в различии моделей построения и перспектив развития общества. По мнению многих исследователей начиная с XVIII века Англия в отличие от Европейских государств, сформировала высокоэффективную модель гражданского общества, что было определено отдельными причинами прежде всего социально-экономического характера.

По мнению историка Ф. Крузе: «Развитие Англии идет в совершенно особом направлении по сравнению со всей Европой. Англия ограничивает монархию, ограничивает вмешательство государства, защищает свободу, или, скорее, свободы личности» [7, С. 299-300].

Впервые в истории развития общества, его ментальность и целеустремленность принимается государством как догма к исполнению. Средства массовой информации начинают набирать все большую политическую силу среди читающего населения Англии, которое в 70-е годы XVIII века составляло около 70% от количества трудоспособного взрослого населения.

В этот период времени государственные органы Франции развивались более динамично, чем гражданское общество, что позволяло руководству Первой республики и последующим императорам проводить реформы в обществе и экономике. Кроме того, особенностью стратификации французского общества, являлось преобладание сельского населения. Распад крестьянских общин в результате многочисленных реформ, привел французских крестьян к потере устоявшихся моральных ценностей, в том числе и в отношении к церкви, что послужило формированию консервативной и традициональной идеологии.

Увеличивающееся городское население формировалось под быстро развивающимися рыночными отношениями, заставившими государственную аристократию следовать идеи об ограничении вмешательства государства в «дела»

местного самоуправления [8, С. 234].

Таким образом, начиная с XVII века в Англии формируется либеральная идеология, которая становится доминантной в общественном и государственном развитии английского общества, в том числе и оказывающее значительное влияние на развитие консервативной идеологии.

Французское общество, напротив, в большинстве своей части не приемлет либеральные идеи, несмотря на полученный опыт Французской революции. Следствием этого явилось то, что «свобода» для французов воспринималась как декларативный принцип, а равенство как основополагающий. Однако под «равенством» понимался только разрыв с прежней иерархией общества, уступившей место «новой» элиты общества, практически не отличавшейся от прежней. Революционный террор разделил французское общество на революционеров и контрреволюционеров, между которыми очутилась небольшая группа французских либералов — «малое семейство, подозрительное и всеми презираемое» [9, С. 137-141].

Подводя итоги исследования особенностей развития английской и французской политической философии, необходимо сделать следующие выводы:

1. Каждое направление политической философии необходимо исследовать не как набор абстрактных идей, а как основополагающие идеи сформированные государством или обществом. Кроме того, рассматриваемые идеи необходимо исследовать с позиции социально-исторического, национально-культурного или регионального направления. Рассматривая либеральную или консервативную идеологию, необходимо помнить, что эти направления имеет различный «оттенок» связанный с такими социальными факторами, как исторический путь развития общества, культура, традиции, национальные особенности и т. д.

Как социальные идеологии либерализм и консерватизм имеют национальнокультурный характер. Например, в Американской политической философии к консерваторам причисляют многих европейских либералов. В то же время, в период Второй мировой войны на стороне нацистов оказались некоторые представители консерватизма.

2. Категории «свобода» и «равенство» в рамках политической философии имеют конкретно-исторический характер, основанный на моральных, этических, политических, социальных и иных нормах. Политическая философская мысль доказывает, что не бывает абсолютных истин и универсальных структур справедливого общественного устройства ни для конкретной исторической эпохи, ни для конкретного народа или государства.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Pocock J.G.A. The Machiavellian Moment: Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition. Princeton, 1975. 4 Руссо Ж.-Ж. Трактаты. М., 1969, с. 152.
- 10. Берк, Э. Размышления о революции во Франции [Текст] / Э. Берк // Социологические исследования. 1992. № 2. с. 137-141.
- 11. Burke E. A Letter from the Right Honourable Edmund Burke to a Noble Lord (1796) // Works. Vol.8. P. 47.
- 12. Chaunu P. Histoire et sciences sociales. La longue durйе / / Annales. E. S. C XIII, 4. P. 725-753.
- 13. Crouzet F. De la superiorite de l'Angleterre sur la France: l'Economique et rimaginaire XVIIe-XXe siecle. Paris, 1985. P. 251.
- 14. Chaunu P. Conjoncture, structure, syst Γ Ëmes de civilisations, In: Conjoncture Γ ©conomique. Structures sociales. Hommage Γ Ernest Labrousse. Paris, 1974. p. 26.
- 2. Соловьев Э.Ю. Внутрикорпоративная конкуренция и некоторые аспекты доктрины «массового общества» // Современная буржуазная идеология в США. М., 1967. с. 238-239.

- 3. Локк, Д. Избранные философские произведения: в 2 т. / Д. Локк. М.: Изд-во социально-экономической лит., 1960. с.100.
- 4. Chaunu P. La libertă. P., 1987; Stylow A.U. Libertas und Liberalitas. Untersuchungen zu innerpolitischen Propaganda der Rumer. Manchen, 1972. P. 221.
 - 5. Beneton Ph. Le Conservatisme. Mьnchen., 1988. P. 5. 62.
- 6. Французская республика. Конституция и законодательные акты: [Сборник: Пер. с фр. / Сост. В.В. Маклаков, В.Л. Энтин]; Под ред. и со вступ. ст. В.А. Туманова. М.: Прогресс, 1989. 445,[1] с.
 - 7. Burke E. Reflexions on the Revolution in France. Oxford, 1877. P. 40.
 - 8. Arendt H. Les origines du totalitarisme. P., 1973. P. 299-300.
 - 9. Хайек Ф. Дорога к рабству / Пер. с англ. М.: Новое издательство, 2005. с. 234.

УДК 111

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ЦЕЛОЕ» И «ЕДИНОЕ»: СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Мякинников С.П.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF "WHOLE" AND "ONE": MODERN INTERPRETATIONS

Myakinnikov S. P.

В статье осуществлен компаративный анализ понятий «единое» и «целое», а также детально прослежены их взаимосвязи с понятием «часть». Уточнено концептуальное содержание этих понятий в рамках парадигмы холизма. Показано, что в основе различения единого (единства как его атрибута) и целого (целостности как его атрибута) лежит их различное отношение к частям. Констатируемое различие единого и целого заставляет искать специфические методологические средства и разрабатывать отличающиеся от холизма мировоззренческие установки. Поэтому указано на возможность введения в философию термина «единоцентризм» для обозначения особой мировоззренческометодологической платформы, основополагающим понятием которой служит единое. Дана оригинальная экспликация понятия единого, не сводимого к целому, вне рамок холизма, в русле оформляемой мировоззренческо-методологической ориентации единоцентризма. Предложено считать, что единое через единство отдельных частей созидает в целом новое качество (целостность), но не ограничивается последним. Отмечено, что концепты единого и целого в отдельности лишены реальной полноты и точности выражения и объяснения смыслового содержания мира, его любого объекта и возможности решения, связанных с ними проблем (например, появления в целом целостности, сохранения в целом и едином уникальности отдельной части и др.).

The article provides a comparative analysis of the concepts of "one" and "whole", as well as their relationship with the concept of "part". The conceptual content of these concepts within the framework of the holism paradigm is clarified. It is shown that the distinction between the one (unity as its attribute) and the whole (integrity as its attribute) is based on their different relationship to parts. The stated difference between the one and the whole makes us look for specific methodological tools and develop different from holism worldview. So refer to the possibility of an introduction to the philosophy of the term "onecentrism" to refer to a particular methodological platform, a foundational concept which provides a one. Given the original explication of the concept of the one, not reducible to the whole, outside the framework of holism, in line with prepare the methodological orientation of onecentrism. It is offered to

consider that the one through unity of separate parts creates as a whole new quality (integrity), but is not limited to the last. It is noted that the concepts of the one and the whole separately are deprived of the real completeness and accuracy of expression and explanation of the semantic content of the world, its any object and the possibility of solving problems associated with them (for example, the appearance of the whole integrity, preservation in whole and the one uniqueness of a separate part, etc.).

Ключевые слова: целое, целостность, единое, единство, единое целое, холизм, единоцентризм

Key words: whole, integrity, one, unity, one whole, holism, onecentrism

Широко представленные в науке и философии смысловые перекосы понятий, ведущие к их многозначному толкованию, нарушают категориальную логику мышления, устойчивый порядок использования многих понятий. Причинами этого является полуинтуитивное, полисемантичное применение одних категорий, которые, будучи абсолютизированными, причиняют ущерб смысловому содержанию других, недооцененных вследствие этого категорий. К такому состоянию арсенала категорий мышления приводит неравномерное осознание в ходе истории человеческого мышления смысла и категориального статуса слов.

В современной философии распространены две основные мировоззренческометодологические ориентации рассмотрения вопросов сопряжения единого, целого, многого и частей — холизма и единоцентризма, каждой из которых присущ свой набор категорий. Под холизмом принято считать философскую позицию, признающую приоритет целого над частями [20, с. 343], а под единоцентризмом автор статьи понимает философскую позицию абсолютизации единого, к которому сводятся целое и части. Сам термин «единоцентризм» находит применение в политике, теологии, науке [10], [11], [26, с. 154-155], [18, с. 45]. В философии не сложилось пока традиции мировоззрения и методологии единоцентризма по причинам нечеткого различения единого и целого, а также принятой в советской философии установки атеистического игнорирования единого (отождествляемого с Богом), которое порой преподносилось завуалировано, в «обертке» холистически понимаемого целого.

Поэтому для формирования устойчивых, полных и четких представлений о категориально-понятийных аппаратах мировоззрений холизма и единоцентризма необходимо устранение многозначности смысловых кренов терминов и понятий «единое», «единство», «целое» и «целостность» (не говоря уже об их понятиях-спутниках: «система», «сложность», «простота», «комплекс», «множество» и др.). А для этого следует прежде выяснить весь спектр их смысловых оттенков, а затем утвердить однозначность смысла для каждого понятия в каждом случае их применения, начиная с термина.

Начнем исследование с понятий «целое» и «целостность» в качестве ключевых категорий философии холизма. Для оформления языка мировоззрения холизма особо важно, прежде всего, соотнести эти основополагающие философские понятия между собой. Так, целостность позиционируется в первую очередь как фундаментальное качественное свойство объекта как целого. Оба эти понятия не разводятся, а синтезированы, сплавлены. Одно есть следствие другого.

Целое, понятое структурно, есть нечто составленное из частей. В. Г. Афанасьев считает, что частями следует считать «те структурные единицы, взаимодействие которых и вызывает, порождает присущие целому качественные особенности» [3, с. 72]. Собственно выделяемая структурно часть есть составляющая целого, которая испытывает на себе влияние его качественной специфики. Но сама по себе часть первостепенно количественное, а не качественное образование. Она в первую очередь измеряема, мерна в количественных параметрах, показателях. Следует учитывать, что частное не всегда конкретно единичное. Часть может быть не менее сложным образованием, чем целое

(например, холоны см. ниже). А конкретное, в смысле индивидуального, всегда уникальная, единственная в своем роде, единичная часть.

М. К. Мамардашвили заявляет, что целое обретает особые свойства (отсутствующие у отдельных частей) по причине координации частей. Как не бывает полностью «суммативных целых» (целиком сводящихся к свойствам отдельных частей), так нет и целых, абсолютно отличающихся по свойствам от свойств частей. Целое у него «отличается от своих частей лишь так, как координация отличается от координированных в ней элементов». Указание на элементы выдает системный взгляд на целое. Синтез Мамардашвили понимает как такую координацию, которой фиксируются в одном целом внешние автономные различные объекты. Целое же изменяется, отличается динамизмом [16, с. 216-217].

Выясним, в чем заключается специфика целого? Понятие целого само по себе есть абстракт, возникающий в сознании исследователя, стремящегося в своих интересах обособить в замкнутом локусе виртуального пространства некую форму бытия, зафиксированную как устойчиво пребывающую там в неких границах. Целое познается только в отношении с частичными предметами, явлениями, процессами, связями, их свойствами и сторонами, которые в количественном обобщении или качественном объединении (интеграции) создают свойства, присущие данному образованию как особой структуре.

Целое есть особый тип устойчивой закономерной структурно-функциональной связи, объединяющей объекты на основе появления новых холистических качеств, не сводимых к свойствам этих объектов, служащих в данном отношении частями. Части есть то, из чего составлено целое, и то во что целое обращается при членении. При абсолютизации различия, особенностей отдельных частей (дистинктивизме) наблюдается акцентуация на качественных деталях, отдельных сторонах, свойствах. Безусловность качественной специфики, различия частей в таком случае исключает качественную целостность, единство (однотипность, однородность) частей в целом [5, с. 357]. В дистинктивизме под качествами признаются лишь свойства, отличающие одни объекты от других, что не позволяет проявиться логике качества целого – холизму.

В холистически понимаемом целом строение, структура значимее функций. Структурные связи в нем существенно детерминируют функциональные проявления целого. Холистическое целое преимущественно некое структурное образование, сформированное из определенного множества взаимосвязанных объектов путем их интеграции, синтеза. Не функциональные, а структурно устойчивые связи частей в целом создают условия для проявления свойств целостности и самотождественности. Именно структура (точнее внутреннее строение) позволяет сохранить главные свойства целостного объекта при различных его изменениях (прежде количественных). Такое сохранение, по сути, целостности объекта зависит от установления порядка в нем взаимосвязей.

Но нельзя считать, что целое есть результат синтеза только определенного числа частей, их количественных свойств, формирующих нечто одно новое. Целое – следствие самого себя и причина, предпосылка соединения результантов (количественных свойств), а также «выплавления, кристаллизации» эмерджентов (качественных свойств). Целое одновременно зависит и не зависит от частей. Целое зависит от частей, ведь они его составляют. Если нет частей, то и нет различий, все есть одно (или единое) — чистая абстракция. Но целое также больше суммы частей. При изменении качеств целого под влиянием частей и внешних факторов возникает новое целое с другими качествами, но с теми же (но в менее значительной степени) измененными частями.

Э. Нагель отождествляет целое с процессом в пространственном отношении, в котором и часть может быть неким особым процессом. Во временном отношении он обозначает целое временным периодом, частями которого служат временные промежутки, интервал. Р. Якобсон, следуя за Нагелем, отмечает дискретный характер целого и частей, утверждает что «ни целое, ни части не должны с необходимостью быть непрерывными во

времени» [29, с. 301-305].

Целое не только онтологическая, но и гносеологическая характеристика объекта. В. А. Садикова уверяет, что все познается следующим образом: прежде фиксируется актуализируемое целое, имеющее ценностное значение для субъекта, а затем осуществляется детализация частей в рамках этого целого. «Смысл актуального ЦЕЛОГО превалирует над формальными ЧАСТЯМИ», – пишет она [24, с. 90].

В метафизике (онтологии) целое всегда представляется источником любой части и его свойств. Поэтому, думается, что в каждой части такого целого есть то, что несет само целое (но не все, в отличие от единого см. ниже). Здесь заметна некая путаница целого и единого. В мистическом и объективно-идеалистическом вариантах метафизической интерпретации соотношения категорий целого и части, целое, будучи непостижимой высшей духовной сущностью, качественно отличается от качеств своих частей и количественно превышает их сумму. Но как отдельная часть может содержать все целое, если целое больше суммы всех своих частей? Классическая метафизика теологии, мистики, идеализма с позиции холизма представляется односторонней, т. к. любое целое предстает неизменным, предустановленным изначально с момента сотворения, появления мира.

Целое может быть асистемным и системным. В. И. Кремянский уточняет термин качественно своеобразного системного целого, называя его «органичным» [14, с. 100]. Тогда целое, фиксируемое как не имеющее особого качества, отличающегося от качеств его частей предстает асистемным или неорганичным. Оно есть цельное образование, аддитивное множество, смесь, конгломерат, не системный комплекс, совокупность частей, удерживаемых вместе только целью. Целое, у которого наличествует такое качество, есть органичное целое. Оно предстает целостным, синергетическим, эмерджентным образованием, сплавом, системным комплексом, результатом интегративного синтеза.

В настоящее время сложный объект как целое рассматривается чаще органичным, характеризующимся функциональной динамикой общих и частных структурных изменений, что позволяет ему самому регулировать свои отношения с внутренней средой (частями) и внешней средой (факторами воздействия). Части так взаимосвязаны в органическом целом, что каждая из них оказывается детерминантом (условием) для изменения другой. Такая взаимозависимость частей выглядит не как линейная причинноследственная связь, как ограниченная внутри себя круговая сеть обоюдно a предопределяющих структурных, так функциональных друг друга как И разнокачественных связей. Сложная функциональная связь между частями и их с органичным целым делает причину одновременно следствием, а следствие причиной. В органичном (природном, социальном, психическом) целом появляется способность к чередованию этапов самоусложнения (интеграции) и дифференциации в ходе саморазвития. Итогом такого развития оказывается сеть гетерогенных связей, особая структура, отсутствующая на уровне частей и их групп, множества. Эти связи изменяют как отдельные, все части, так и целое. Характерно, что части органичного целого не могут быть обособлены, выделены без потери своих новых связей и свойств [7, с. 80].

Появляются новые понятия, уточняющие категорию «целого», способные зафиксировать ранее плохо изученные его особенности и характеристики. Декларативное выражение холистических понятий, считает Е. Г. Соколов, постепенно сменяется понятиями, которые существенно, глубоко и всесторонне раскрывают феномены холизма реальности [25, с. 86-87]. Такими понятиями можно считать «холоны» и «холархии», отражающие внесистемные представления на целое, на его соотношение с понятием единства, которое не отчетливо отличаются от понятия целостности. Суть холонов том, что каждое целое включает другие, менее организованные целые, в единое формообразование. Специфика такого единства в сохранении самостоятельности и индивидуальности каждого целого. По словам А. Н. Уайтхеда на более высоком уровне формируется «сверхцелое» (по отношению к целым входящим в него). На этом уровне

«многое становится одним и увеличивается за счет одного». Такое структурное образование одновременно являющееся целым и частью А. Кестлер называет холоном. Он утверждает, что вся Вселенная построена из холонов, которые взаимодействуют. Отношения между холонами Кестлер обозначает термином «холархия» [цит. по 27, с. 115].

Другой «надсистемной» крайностью является попытка объяснить целостность в моделях голограммы, всеобщего информационного поля посредством понятий математики (множество, точка, вектор) и физики (пространство, время, протяженность, длительность). Такая целостность сближается с понятием единства. В. Н. Костюк, считая целостность свойством системы, упоминает о системах, которые не имеют частей, а потому лишены взаимодействия составляющих (представляя единое, одно). По его мнению, целое в отличие от целостности, базируется на взаимодействии частей. Тогда как целостность, лишенная взаимодействия, обеспечивает единство [13, с. 24]. Тем самым, Костюк пытается отождествить понятия целостности и единого (не имеющих частей и поэтому лишенных взаимодействия) применимо к системам различного рода — выдавая, по сути, за различные версии системности.

Теперь выясним, в чем же состоит специфика единого и единства? Русское слово «единое» в англ. языке означает либо нечто одно («one»), либо что-то единичное, уникальное («single»). Это предопределяет многозначность термина «единое». С одной стороны, понятие «единое» выражает что-то количественно элементарное, единицу чего-то (например, любой простой элемент у Аристотеля) [2, с. 149], а с другой – то, что представляет собой то же самое по своим качествам – одно. Одно есть то, что однозначно, однородно и не обязательно уникально, единственно. Кроме того, единичное не всегда единое. Если в единичном как единственном акцент на уникальные качества, на то, что отличает его от другого, многого, то оно не есть то же самое, что единое. А одно есть всегда тождественное себе, т. е. единое.

Единичное является характеристикой не только единоцентризма в значении одного, однозначного, самого по себе, но объемлющего все, а также в меризме, означенным как единственное, уникальное и неповторимое части в целом, как одиночное во многом. То есть различие этих двух значений концепта единого в масштабности смыслового поля. Концепт «одно» в максимальном масштабе может означать всеобъемлющее однородное (всеединое) для любого объекта мира, мира вообще. Этот концепт в узком смысле, минимальном охвате смыслового содержания есть единичное, акцентирующее внимание больше на количественную и качественную единственность, а не всеобъемлемость. В случае акцента на количественный аспект единственности — единичности такое единое ни чем не отличается от частичности, фрагментарности, оказывается частью, составляющей целого.

Целое же может быть расположено между системой и единым, т. к. в системе элементы всегда качественно гетерогенны, в целом возможны разные варианты, т. к. не учитывается гомогенность и гетерогенность частей, а содержание единого, лишенного частей, всегда качественно и количественно гомогенно.

Можно выделить несколько распространенных интерпретаций понятий «единое» и «единство», которые не всегда различаются. Прежде всего, примем, что единство есть атрибут единого и его важнейшая характеристика, по аналогии с сопряжением целостности с целым.

Из самой сути единого самозарождается сложность, явленная в формах системного, комплексного, разнообразного, неопределенного, антагонистического, активно организуемого, самовоспроизводящего, считает Э. Морен [28, с. 96]. Если единое само по себе качественно и количественно однородно, однозначно, монолитно, нерасчленимо, то значит оно простое. Но из единого выводится сложная иерархия качественно и количественно гетерогенных форм бытия как целых и частей. Сложность из единого возникает только в момент выведения из него многообразия сегментов, которые могут рассматриваться при сравнении, по отношению друг к другу в качестве либо частей, либо

целых. Тогда, простота единого, пребывающего в самобытии, обращается в сложность его инобытия – в реальное множество.

Единое — причина, но не суть сложного, т. е. сложенного из многого. Сложность может быть количественной, качественной и количественно-качественной. Сложное есть определенная степень структурирования или функционирования множества или целого. Но все чаще сложность предполагает некое количественное множество. Понятие сложности неприменимо к характеристики единого, не сводимого ко многому и целому. А если нет дискретностей, фрагментарного строения, то нет связей, отношений, демонстрирующих определенную степень разнородности чего-то с чем-то. Именно в этом случае, только в переносном смысле, можно говорить о едином как простом, и о единстве как простоте. Но в прямом смысле к так интерпретируемому единому неприменим ни термин сложное, ни его антоним — простое. Правда, со слов И. А. Герасимовой, от Аристотеля и Лейбница восходит идея Единого как первоосновы сущего, что отличается простотой, но создает неделимую целостность и бесконечное качественное разнообразие количественно многообразных индивидуальностей [8, с. 29-30].

Следует, в отличие от математиков, в философии различать единое и единицу, т. к. последняя объединяет количественные свойства, умаляя качество, сводя его преимущественно к функции быть единице элементарной структурой. Хотя более верным следует признать суждение о правомерности выделения не только количественного единого, но и качественного единого (т. к. нет ничего имеющего количество без качества). Единое количественной характеристикой бытия (наряду со многим) считают еще со времен Платона. Но единое также и качественно, когда выступает источником качества единства многих частей в целом, причиной появления целостности. А это более значимая характеристика единого, особенно в нашем случае сопоставления его с целым.

Единое бытие — доначальное внебытие для материального бытия и гарант для существования всего отдельного, единичного и единственного в их дискретной локальности, не имеющее пространственно-временных и качественно-количественных различий, характеристик. Но единое, как предбытие, уже обладает предпосылками материального, количественных и качественных характеристик объекта как монолитного чего-то одного, сплавленного, неразложимого, неразделимого на части. Для единого всего мира больше применим термин «всеединое», а для его основополагающего свойства — термин «всеединство». Итак, будучи не только континуальным изначальным для всего дискретного, единое прежде выступает вненачальным источником всего, что имеет начало и продолжение обособленного существования.

Термины «единое», «единство» в настоящее время чаще всего используются для выделения причин множества взаимосвязанных элементов, т. е. в рамках холизма. Например, А. М. Минасян считает единство взаимосвязью частей как целостной системы, так и любого другого объекта [17, с. 100]. Проблема единства тесно связана с проблемой сопряжения одного и множества. Единое сопоставляется со многим, обретая квантитативный (структурно-количественный) смысл. Возникающее множество не отрицает единое (часто мало различаемое с единством). Из этого некоторыми делается вывод о возможности исходить из многого, выстраивая свое осмысление единого. Хотя материалистически настроенные меристы, например, полагают, что в обособленных дискретностях утрачивается объединяющее их начало. Единство (равно как и единое) мира считают Кузнецовы (как и все материалисты) в его материальности. Единство свойств материальных объектов проистекает из общих признаков и проявлений внутренней сущности материи. Единство материи в общности состава, структуры, свойств объектов материи и в общности законов, форм мира [15, с. 32].

А вот у идеалистически настроенных холистов, напротив, единое может быть: а) самодостаточным, пребывающим в себе (как у современных адептов феноменологии поток сознания демонстрирует единство, а фрагментарность свойственна лишь процедурам познания); б) воплощенным во многом, множестве (как эманации Бога в мире

материальных вещей неоплатоников). В. В. Бибихин отмечает, что само по себе единство и единое узреть нельзя, они не воспринимаемы и сложно объяснимы [6, с. 28; 124]. Тем самым он, вероятно, придает этим понятиям особый, внематериально постигаемый квалитативный характер.

Одни авторы выводят единое, единство из целого, целостности, вторые — целое, целостность из единого, единства, а третьи рассматривают единое или единство в рамках целого как рядоположенное первому или как характеристику, свойство, аспект целого.

Так, у П. П. Гайденко единое есть начало как единства, так и целостности бытия [19, с. 14]. А .А. Горелов и Т. А. Горелова обобщают позицию, по сути, теологического холизма, делая с позиции богословия выводы о некоем подобии свободы воли и морали у животных и нравственности у человека. Факт, что животные и человек имеют «единые формы поведения» они рассматривают как подтверждение единого плана творения. Агрессивность того и другого доказывается наличием у них свободы воли, а нравственность человека есть намерение Бога возвысить его, но оставить во многом подобным животным. Так, животное начало, и все что ему соответствует, становятся частями человека, соединяясь в нем синтетически со сверхживотными и даже божественными его характеристиками (другими частями). Так примиряются теология с наукой в лице этологии и социобиологии [9, с. 206].

Если не углубляться в семантические ньюансы различий терминов «единое» (часто приравненное единству) и «целое», легко их отождествить. Например, А. Н. Радищев говорил без обоснования о веществе как едином и как целом, составленном из частей [1, с. 748]. Но это происходит скорее по причине недоучета специфики смыслового контента данных понятий. Гораздо чаще наблюдается недостаточное различение терминов «единство» и «целое», «целостность». А. М. Минасян утверждает, что единство есть целое и целостность [17, с. 100]. Ю. А. Голиков, А. Н. Костин определяют, со слов Прангишвили, «достаточно удачно» в качестве целостности нечто, отождествляемое с единством [цит. по 23, с. 24]. С. А. Ключников считает целостность и единство характеристиками объекта как системы, но не указывает на их различие, не дает им характеристику [12, с. 4].

Уже Платон в диалоге «Парменид» (Парменида с Аристотелем) ставит проблему соотношения единого и целого. Правда окончательного ответа на нее Платон не предоставляет. Как и подобает противоречивому антинонимичному стилю Парменида, Платон пытается обосновать, что единое может быть целым [22, 142d]. Платон исходит из того, что единое тождественно целому и также образовано частями. Он сравнивает единое и целое через части [там же, 142с-146в]. Здесь же он обосновывает противоположные тезисы о едином как множестве, а не целом [там же, 142e – 143a], о невозможности единого быть целым [там же, 144d]. Наконец, Парменид у Платона делает вывод о том, что части составляют не только единое и целое, но и «единое целое» [там же, 145в-с].

Единство в литературе рассматривается как проявление единого в двух смыслах. В первом смысле единство есть свойство объединения объектов с образованием целого или общего (множества, комплекса и пр.). Отличать его от интегративного синтеза в целостности может только отсутствие нового качества при суммации частей или такое единство есть синоним целостности. О том, что «целостность есть некоторого рода единство» говорит еще Аристотель [2, с. 175]. Целостность отождествляется с единством и в наше время [21, с. 55]. Данное единство может рассматриваться мерой качественно и количественно определенного, где мера есть качественный стандарт (образец, шаблон) и одновременно количественная величина (измерения количественных показателей) в узком понимаемом едином как одном (по сути, целом). Но количество всегда качественно окрашено (содержательно пропитано), а качество всегда содержится в количестве. Мера есть единство количественных и качественных сторон объекта. В мере количество предстает качественно определяемым, а качество определяется количеством [5, с. 119-120]. Определенная пропорциональность меры взаимно опосредованных количественных и качественных свойств отражается в понятиях оптимума, оптимальности, нормы [4, с.

1031.

Таким образом, единство в первом смысле не является фундаментальным качеством только единого, а свойственно прежде целому, возникающему из многого. Во втором широком смысле единое предполагает отличие от целого и целостности. В данном случае, если целое интегрируется из частей, то единое не возникает из частей. Если целое не присутствует в каждой из своих частей в одном и том же полном виде, то единому возможно пребывать всюду и в каждой точке смыслового пространства во всей своей полноте.

Выясним как это возможно. Если отметить, что целое дискретно, то становится понятным, что отдельные фрагменты, слагающие его способны, синтезируясь в одно общее качество, оставаясь единичными отдельностями, содержать в себе это общее для них всех синтезируемое качество, но не полностью. Так как качество единства, обеспечивающее полноту реализации (через уникальность свойств единичных частей) и саму возможность появления качества целостности, не фиксируется при таком видении. Правда, само по себе единство не объясняет уникальность свойств части, а лишь ее обусловливает, захватывая в сферу своего влияния и единичное части.

Полагаем, что это не фиксируемое целым качество (единство) присуще только единому, которое лишено дискретности смысла, однозначно континуально на всей протяженности содержания своего смыслового поля. В каждой точке поля единого уравниваются возможности сохранения и изменения свойств по причине очень интенсивных функциональных процессов. Поэтому, как и в любом поле, в едином все точки равны между собой. Но они равны и с самим единым. Единое объекта пребывает в каждой из его пространственно-временных точек, т. к. оно не дискретно, а континуально. Точки, любые модусы, изолированности могут быть выделены в континуальном, непрерывном, инфинитивном и полностью функционально однородном смысловом пространстве только весьма условно. Функциональная однородность предполагает одинаковое качество и количество – стабильность качественных и количественных динамических изменений, их некую стандартность, шаблонность, степень, темп, объем и пр. на всех участках своей полевой протяженности. Отметим тот факт, что конечная дискретность преимущественно количественна, а бесконечная континуальность в большей мере качественна. Секрет функциональной континуальности понятия единого нами усматривается в особой полевой природе соответствующего ему феномена реальности.

Таким образом, термин «целое» более предполагает сегментарность, отдельность, финитивность, синтезируемость частей, в каждой из которых после синтеза в их сумме не полностью присутствует качество целостности (в отличие от единства). Тогда как термин «единое», напротив, призван в большей степени выделить возможность непрерывающейся протяженности, длительности всего своего смыслового содержания при признании возможности его полноценной реализации, присутствия в неизменном виде в каждой точке своего смыслового поля (подобно энтелехии Аристотеля и голограммы Бома-Прибрама).

Если целое образуется из частей, но не присутствует в них полностью, то единое не складывается из частей, но пребывает во всех частях в полном виде, образуя то общее «одно» качество, что присуще им всем — единство (а через последнее и целостность). Целое также содержит в себе единое. Свойство единого (единство) объемлет целое (как и части). Но единое, пребывая в целом, не есть его целостность. Единство больше, чем целостность. В единстве ярче выражается качество, а в целом — количество. Единое, одно во всем, многом, множестве, прежде всего, квалитативно. Оно предполагает наличие качественного единства — одного качества, пребывающего в потенции во всем и многом. Тогда как целое, как правило, оказывается квантитативным. Целостность, будучи особым качеством для целого, в первую очередь есть количественная характеристика для его частей. Из качеств определенного количества частей складывается качество целостности. Сложно представить одинаковое количество определяющих целостность характеристик,

сторон, свойств, субстратных элементов у различных частей. Количественные показатели частей в реальности разнятся. Да и единое множества (многообразия) предполагает не единое количества всего, а одно его качество, как и одно качество для единого качественного разнообразия, численно устанавливаемого многого или всего.

Целое слагает качество целостности из качеств количества частей. Но это качество не непосредственный продукт соединяющихся частей. Оно становится реально возможным благодаря потенциальности (достаточно вспомнить энтелехию Аристотеля), наличествующего в частях качества их будущего единства. Значит лишь благодаря единому возникает целое. Целостность (сущностное, реализованное с необходимостью качество целого) не может быть объяснено без единства (как качество единого того, что становится целым). Подобно тому, как целостность представляется важнейшей характеристикой, атрибутом целого, единство есть такая же характеристика и атрибут единого.

Новое целое изменяет объекты (единичности), которые вошли в него как части. Тогда как единое неизменно и изначально и всегда неизменны условно выделенные в нем сегменты. При этом части целого есть преимущественно структурно-количественные, а сегменты единого – функционально-качественные образования.

Многое через единое обобщается, становится целым, обретает всеобщий и целостный характер. Без целого многое оказалось бы неоформленной, неорганизованной бесконечностью, а без единого вовсе бы не существовало. Единое участвует через целое (в облике — единого целого) в оформлении каждого, в становлении любого отдельного предмета существующего как такого, а не другого. Одновременно, единое, проявляясь через единичности частей, интегрирует их в целое.

Л. Е. Балашов считает, что если часть, нецелое ближе к финитивному (лат. finitus – конечный), конечному (например, выраженному конечным числом), то целое и множество, могут выходить за пределы конечного бытия, быть трансфинитной характеристикой реального, т. е. выражением бесконечного в пространстве и времени [5, с. 247; 249; 281; 389]. При этом множество и целое в соотносительном порядке могут быть частями. Но всегда конечное порождается бесконечным [там же, с. 408].

Думается, все же, что не целое или целостность, а функциональное единое приоритетно трансфинитивно, непротяженно, принадлежит бесконечной реальности благодаря своей квалитативности. Тогда как квантитативное по своей природе целое не мыслимо без выделения в нем частей, а его главная характеристика и атрибут – целостность (хотя и способно, во вторую очередь выражать качество) не может рассматриваться без отрыва от целого, принимая на себя все его особенности. Корректнее считать структурно-функциональное единое целое таким оптимально понимаемым феноменом, в котором трансфинитивное единое, характеризуемое атрибутом единства, пребывает в финитивном целом, выраженном через свойство целостности.

В «понятии-сплаве» единого целого недостатки редукции к функциональному качеству («понятия-паллиатива» единого) и структурному количеству («понятия-паллиатива» целого) отсутствуют. Это происходит по причине использования смысла термина «единство» как трансцендентального предзаданного качества синтезируемого в целое определенного количества структурных частей, обеспечивающего появление их целостности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Антология мировой философии в 4 т. Т. 2 / Под ред. В.В. Соколова и др. М. : Мысль, 1970.-776 с.
- 2. Аристотель. Сочинения в 4 т. Т. 1. [Текст] / Аристотель. М.: Мысль, 1976. 550 с.
- 3. Афанасьев, В. Г. Системность и общество. [Текст] / В.Г. Афанасьев. М: Политиздат, 1980. 368 с.

- 4. Балашов, Л. Е. Мир глазами философа. [Текст] / Л.Е. Балашов. М.: ACADEMIA, 1997. 293 с.
- 5. Балашов, Л. Е. Мир глазами философа. М.: 2013. 451с. [Электронный ресурс]. URL: https://megaobuchalka.ru/5/22252.html (дата обращения: 17.12.2018)
 - 6. Бибихин, В. В. Мир. [Текст] / В.В. Бибихин. СПб.: Наука, 2007. 212 с.
- 7. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход. [Текст] / И.В. Блауберг. М.: Эдиториал, УРССЮ, 1997. 448 с.
- 8. Герасимова, И. А. Единство множественного. [Текст] / И.А. Герасимова. М.: Альфа-М, 2010. 304 с.
- 9. Горелов А. А., Горелова Т. А. Наука и религия: перспективы синтеза. [Текст] / А.А. Горелов, Т.А. Горелова. М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2012 360 с.
- 10. Единоцентризм. Законы пишет лишь одна фракция // Общая газета. Политика. [Электронный ресурс]. URL: https://og.ru/articles/2006/12/22/21121 (дата обращения 24.03.2019)
- 11. «ЕЦ» предложит обществу идеологию. «Единоцентризм». [Электронный ресурс]. URL: https://news.online.ua/2233/ets-predlozhit-obshchestvu-ideologiyu-edinotsentrizm/ (дата обращения: 03.02.2019)
- 12. Ключников, С. А. Уровни целостности социальных систем [Текст] / С.А. Ключников. // Вопросы философии. $-2013. \mathbb{N} \cdot 4. \mathbb{C}$. 3-8.
- 13. Костюк, В. Н. Изменяющиеся системы. [Текст] / В.Н. Костюк. М.: Наука, 1993. 215 с.
- 14. Кремянский, В. И. Некоторые особенности организмов как «систем» с точки зрения физики, кибернетики и биологии [Текст] / В.И. Кремянский // Вопросы философии. 1958. \mathbb{N} 8. С. 97-107.
- 15. Кузнецов, А. В. Системность в организации упорядоченных компонентов физической картины мира в методологии науки [Текст] / А.В. Кузнецов, А.В. Кузнецова // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. 2015. № 8. С. 30-38.
- 16. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию. [Текст] / М. Мамардашвили. М.: Прогресс, 1992. 415 с.
- 17. Минасян, А. М. Диалектика как логика. Ростов-на-Дону: 1991. 462 с. [Электронный ресурс]. URL: http://libarch.nmu.org.ua/bitstream/handle/GenofondUA/79859/f41e82e2af977ad073ed9983d 5384661.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 12.11.2018)
- 18. Мокий, В.С. Единоцентризм как основа трансдисциплинарной науки // Методология научных исследований. Трансдисциплинарные подходы и методы. Нальчик : Studme.org, 2018. [Электронный ресурс]. С. 45-48 URL: https://studme.org/252890/filosofiya/edinotsentrizm_osnova_transdistsiplinarnoy_nauki#807) (дата обращения: 15.01.2019)
- 19. Новая философская энциклопедия в 4 т. Т. 2 / Под ред. В. С. Степина. М.: Мысль, 2010.-634 с.
- 20. Новая философская энциклопедия в 4 т. Т. 4 / Под ред. В. С. Степина. М.: Мысль, 2010.-736 с.
- 21. Основы теории управления: Учеб. пособие / Под ред. В. Н. Парахина, Л. И. Ушвицкого. М.: Финансы и статистика, 2003. 560 с.
- 22. Платон. Диалоги. М: Мысль, 1986. [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/read/platon/dialogi.html#0 (дата обращения: 27.01.2019)
- 23. Прангишвили, И. В. Системный подход и общесистемные закономерности. [Текст] / И.В. Прангишвили. М.: СИНТЕГ, 2000. 528 с.

- 24. Садикова, В. А. Топика как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла [Текст] / В.А. Садикова. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2107.-164 с.
- 25. Соколов, Е. Г. Проблема целостности в культур-философских дискурсах // На путях к учению о целостности / Под ред. Е.Г. Соколова М. Международный издательский центр «Этносоциум», 2011.
- 26. Товбин, К. М. Традиционная духовность: философский анализ. [Текст] / К.М. Товбин // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. -2013. -№3. С. 151-161.
- 27. Холлик, М. Наука о единстве. мировоззрение для XXI века. [Текст] / М. Холлик. СПб.: ИГ «Весь», 2009. 512 с.
- 28. Черникова, И. В. Когнитивные аспекты сложности [Текст] / И.В. Черникова, Д.В. Черникова // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 4. С. 91-98.
- 29. Якобсон, Р. Избранные работы. [Текст] / Р. Якобсон. М.: Прогресс, 1985. с. 460.

УДК 1

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОЙ И СУБКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СИСТЕМЫ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНЫЕ СОБЫТИЯ

Петрова Ю.А., Самарская С.В.

PECULIARITIES OF CULTURAL AND SUBCULTURAL COMMUNICATION AS A SYSTEM IMPLEMENTING COMMUNICATIVE EVENTS

Petrova Y.A., Samarskay S.Vl.

Аннотация: В культурах, так и в субкультурах, способность эффективно отправлять и получать сообщения имеет важное значение для общения и позволяет людям взаимодействовать друг с другом. Это взаимодействие может быть особенно трудно, когда у отправителя и получателя не одни и те же культурные и субкультурные корни или язык. Культура, как и субкультура, влияет на то, как каждый человек воспринимает и реагирует на информацию в мире, решает жизненные проблемы, и взаимодействует с другими людьми. Хотя не существует единого определения культуры, культура может быть определена как совокупность норм поведения, общения, моделей мышления, верований и ценностей определенной группы людей. Это взаимодействие может быть очевидным изо дня в день. Когда вы находитесь в публичных местах, вы можете столкнуться с людьми, которые делают покупки в тех же магазинах или носят ту же одежду, но которые выглядят и говорят иначе, чем вы, это касается и представителей разных групп, не имеющих ничего общего не во внешнем виде, не в языковом выражении. В ходе этих взаимодействий, независимо от того, как кратко, может быть осознание влияния культуры и субкультуры на коммуникации [6]. Различия в коммуникации проявляются в языке, вербального и невербального поведения, что и будет изучено более подробно нами в статье.

Annotation: In cultures, as in subcultures, the ability to effectively send and receive messages is essential for communication and allows people to communicate with each other. This interaction can be especially difficult when the sender and the receiver do not have the same cultural & subcultural roots or language. The culture and the subculture, influence how each

person perceives and reacts to the information in the world, solves life problems and interacts with others. Although there is no single definition of culture, culture can be defined as a set of norms of behavior, communication, thinking patterns, beliefs, and values of a certain group of people. This interaction may be obvious day after day. When you are in public places, you may meet people who shop at the same stores or wear the same clothes, but who look and talk differently than you, we can also say the same about the representatives of different groups who have nothing in common as in appearance, as in language expression. In the course of these interactions, no matter how briefly, there may be an awareness of the influence of culture / subculture on communication [6]. Differences in communication are reflected in language, verbal and non-verbal behavior, which will be studied in more detail in our article.

Ключевые слова: культура, язык, субкультура, молодежь, субкультурные группы **Keywords:** culture, language, subculture, youth, subcultural groups

История изучение коммуникации в культуре, берет свое начало с риторики и поэтики Аристотеля, который более двух с половиной тысяч лет назад описал процесс коммуникации как «оратор-речь-публика». Спустя тысячелетия мы имеем большое разнообразие подходов к изучению коммуникации и культуры, среди них межкультурные, межэтнические, межнациональные, и т. д., также мы имеем порядка пятисот зафиксированных дефиниций самого понятия «культура».

Культура и язык взаимозависимы, они не существуют по отдельности друг от друга. Поэтому, по мнению многих исследователей, источником и причиной межкультурных конфликтов является сама культура с присущим ей национально-специфическим образом жизни. А. А. Залевская отмечает: «...видение мира людьми всегда определяется культурой, то, что признаётся «объективным», на самом деле несёт на себе отпечаток «субъективности», хотя в качестве субъекта в таком случае выступает культура» [1]. Значимыми являются представления о коммуникативном содержании культуры, как и субкультуры, поскольку её реальное существование проявляется только во взаимодействии и информационном обмене между людьми, как отдельных индивидов, так и групп в целом. Коммуникативную культуру можно определить частью базовой культуры, которая признана обеспечить установление гармоничных отношений разумного человека (Ното sapiens, прошедшего эволюцию от Homo erectus) с окружающим миром и самим собой. В поисках такой гармонии и «зародилось» такое большое количество субкультурных групп, различных направлений и течений, со своими мировоззренческими, идеологическими и языковыми особенностями.

«Культура коммуникации» заключается в сознательном или бессознательном применении значений слов, преднамеренном или случайном обмене между членами культур, или среди членов, тесно связанных одной культурной/субкультурной группой в обществе. Как весь обмен, обмен значениями имеет место в высоко структурированных параметрах обстановки, в которых не у всех участников есть то же самое положение, те же самые права, и они не придают те же самые значения словам, как и не все значения оценены ими одинаково [2]. Таким образом, культура/субкультура и коммуникация тесно связаны между собой. Эти отношения могут быть рассмотрены тремя различными способами: (1) как коммуникационное явление; (2) как проявление коммуникации; (3) коммуникация как взаимные отношения. Связь обычно определяется с точки зрения обработки информации. Процесс начинается с источника информации, который решает, какое сообщение отправлять и какие сигналы и символы использовать для кодирования сообщения. Затем сообщение передается через определенные каналы управляющему, который расшифровывает информацию, интерпретирует ее и вступает в соответствующую происходит тогда, реакцию. Главное поток связи когда переданный интерпретируется так, как задумано источником. Все, что добавляется к сигналу, между его передачей и приемом, не предназначенное источником, как полагают, является шумом [4].

Процесс коммуникации затронут и восходящей и нисходящей обработкой. Первый содержит информацию от сенсорных рецепторов, тогда как последний содержит информацию, которая управляется познавательными процессами высокого уровня, которые включают ожидания, мотивацию и ценности, поскольку они представлены в самом человек. Эти процессы формируются в познавательную схему, которая является внутренней по отношению к органу восприятия [8]. В межличностном общении участвуют, по крайней мере, два человека, отправитель и получающий информацию. Нисходящие процессы происходят в двух способах канала связи. В этом случае соответствие между кодированием и расшифровкой информации зависит от кодирующей системы, разделяемой, и отправителем, и получателем. Нисходящие процессы, которые совместно используются членами одной и той же социальной группы, могут быть рассмотрены как элементы субъективной культуры [7; 243-245]. Культура, передает общие знания, информацию и значение: поэтому поток межличностного общения зависит в значительной степени от посреднических процессов культурного самопредставления [3; 119], что является характерным и для представителей субкултурных групп.

Многочисленные исследования были проведены в области влияния культуры на существуют концептуальные коммуникацию, И модели, которые объединяют бесчисленные исследования. Наша цель развить концептуальную основу, которая позволила бы исследованию быть интегрированным в одну модель. В. Гудикунст, С. Тинг-Туми и В. Чуа [9] разработали многомерную модель, которая показывает связь между культурой и коммуникацией, которая также может быть применена и отражена с целью показать связь между субкультурой и коммуникацией. Согласно этой модели, культура затрагивает коммуникацию через два уровня опосредующих переменных. Первый уровень посредников включает четыре фактора: социальные познавательные процессы, состоящие из обработки, убедительного выбора стратегии, стилей управления конфликтами, индивидуальности, общественных отношений и самовосприятия; ситуативные факторы, включая структуру языка, ролей и экологических параметров настройки; влияние, которое передает эмоциональные выражения и ответы; и привычки, которые отражены в наборе непроизвольных реакций, приобретенных посредством процесса социализации.

Эти факторы далее затрагивают второй уровень посредников: намерения, которые являются инструкциями о том, как общаться; понимание, которое является интерпретацией поступающих стимулов и способности описать, предсказывать и объяснять эти стимулы; и облегчать условия, которые позволяют человеку совершить действие. Все эти факторы влияют на дальнейшее общение.

Социокультурная изменчивость отражена в различиях во всех вышеупомянутых факторах, которые влияют на дальнейшее общение. Полная модель В. Гудикунста и др. не была проверена опытным путем. Одно возможное объяснение состоит в том, что число переменных, включенных в модель, ограничивает способность опытным путем проверить все возможные пути взаимодействия между переменными. Однако части модели были проверены многочисленными исследованиями и в были изложены Х. Триэндисом и Р. Альбертом (1987) [7, 243-245], авторы предложили более целенаправленную модель, которая сосредотачивается на познавательных структурах. Они постулируют, что коммуникация сформирована культурой, так как это требует определенной степени общих значений, разделенного понимания лингвистических и нелингвистических символов и подобных систем взглядов. Культуры предоставляют своим участникам познавательные структуры, чтобы помочь сосредоточить их внимание на определенных экологических стимулах, оценить и интерпретировать обработанную информацию. Триэндис и Альберт использовали следующие структуры, чтобы захватить культурные изменения, данная структура может быть применена с цель показать субкультурные изменения: акцент был сделан на людей, идеи или действия; различные ценности; процессы против ориентации цели; и модели обработки информации. Все же они не разъяснили объяснение для выбора

вышеупомянутых категорий и взаимоисключающие ли эти категории или нет. В соответствии с моделью Гудикунст и др., а таже Триэндиса, и Альберта, мы можно сосредоточиться на двух когнитивных факторах: культурные ценности и познавательные стили. Культурные ценности приписывают значение информации и захватывают главную часть культурных познавательных стилей, отражают уровень дифференцирования, познавательной сложности, и абстракции, и, влияют на познавательную обработку информации, что объясняет разнообразие языковых форм, как в культурах, так и в субкультурных группах.

Эти два познавательных фактора были широко изучены в отношении культурных изменений и коммуникации. Кроме того, познавательные стили изменяют частные и общественные, которые в свою очередь затрагивают коммуникационные модели. Размеры коммуникации, которые были исследованы чаще всего, являются коммуникационными стилями, процессами принятия решений и урегулированием конфликтов. Интеграция существующего исследования приводит к концептуальной основе для изучения отношений между когнитивными структурами и коммуникацией в культуре и субкультуре.

По мнению Д. Матсумото, подобно тому, как культура влияет на способ получения информации о мире вокруг нас, она также влияет на то, как мы обрабатываем эту информацию [5; 266-270], данное определение может быть перенесено и на субкультуру. Понимание Брунера о том, как культура взаимодействует с человеческим развитием и биологией, чтобы определить условия жизни человека, оказало значительное воздействие в области психологии, которая в значительной степени игнорировала влияние культуры и социального контекста на развитие познавательных процессов. Представители различных культур из-за уникальных требований жизни в конкретных условиях и обществ, исходя из опыта, имели разные смыслы слов, что также может являться объяснением такого разнообразия языковых средств выражения в субкультурах молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Дубровская О. Г., Когнитивно-дискурсивное направление когнитивной лингвистики как парадигма знания для интерпретации контекста. «ЯЗЫКОЗНАНИЕ», Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2011.
- 2. Петрова Ю. А. Ethnography of communication. / Этнография общения. Журнал: ГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ. ISSN 1997-2377. № 2. 2016. URL: http://gsen.sfedu.ru/pdf/2016/02/019-rus.pdf
- 3. Charlotte En Gunawardena, Culture and Online Education. New Mexico, 2003. 119p.
- 4. Fiske J., Introduction to communication studies (Studies in Culture and Communication). London, New York, 1990.
- 5. Matsumoto, D. Culture and Psychology. Pacific Grove, 1996. 266-270p.
- 6. Petrova Y. A. Language consciousness as the peculiarity of cultural differences. Международная научно практическая конференция «СЕВЕРНЫЙ КАВКАЗ И ЗАКАВКАЗЬЕ: СТРАТЕГИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ». Эл. Журнал: Научный альманах стран Причерноморья, 2016. ISSN 2414-1143.
- 7. Triandis H. C., Albert R. Cross-culture perspectives. London, 1987. 243-245pp.
- 8. Ulric Neisser, Cognitive Psychology. New York, 1967.
- 9. W. Gudykunst, S. Ting-Toomey и W. Chua, Intercultural conflict styles: A face negotiation theory, Tokyo, New York, 1988.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНДРИЕНКО АНЖЕЛА СЕРГЕЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Института управления в экономических, экологических и социальных системах федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет»

Адрес: 347900, г. Таганрог, Ростовской области, пер. Некрасовский, 44, корпус Д

АРСАЛИЕВ ШАВАДИ МАДОВ-ХАЖИЕВИЧ — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии наук Чеченской Республики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Киевская, д. 33;

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, бульвар Дудаева, 17;

Академия наук Чеченской Республики, г. Грозный

Адрес: 364061, Чеченская Республика, г. Грозный, пр. Эсамбаева, 13

АХМАДОВА АСЕТ САЛАУДЫЕВНА – аспирант кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет»

Адрес: 357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр-т Калинина, д. 9

БЕЛАЛОВ РЕШЕД МААЗОВИЧ – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Киевская, д. 33

БИЛОВУС ВЯЧЕСЛАВ КАЗЬМИРОВИЧ - кандидат социологических наук, доцент, Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный технический университет» в г. Шахты

Адрес: 346500, Ростовская область, г. Шахты, ул. Шевченко, д. 147

ВОЛКОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ профессор кафедры андрагогики, доктор психологических наук, профессор, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 55015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

ВОЛКОВА ЛИЛИЯ АНАТОЛЬЕВНА — кандидат психологических наук, доцент, Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный технический университет» в г. Шахты

Адрес: 346500, Ростовская область, г. Шахты, ул. Шевченко, д. 147

ВОРОБЬЕВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ - кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ГАДЗАОВА ЛЮДМИЛА ПЕТРОВНА - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет (СОГУ) им. К..Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46;

профессор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Шерипова, д. 32

ЕРОХИН АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ - доктор социологических наук, профессор, директор Гуманитарного института, заведующий кафедрой философии Гуманитарного института, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ЖАРКОВА ГАЛИНА АЛЕКСЕЕВНА - доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информационных технологий, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный университет»

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

ЗОЛОТАРЕВ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ - доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Философии и истории», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный аграрный университет»

Адрес: 355017, г.Ставрополь, пер.Зоотехнический, 12

КАЛАНТАРЯН ЛЮБОВЬ АЛЕКСЕЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355029, Ставропольский край, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»

КАРГИЕВА ЗАМИРАТ КАНИКОЕВНА - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Шерипова, д. 32.

МАЖАРЕНКО СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры андрагогики, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

МАРКАРЬЯН ЮЛИЯ АРТЕМОВНА - кандидат технических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет»

Адрес: 344010, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

МИТИНА ИРИНА ДМИТРИЕВНА - доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный университет»

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

МКРТЫЧЕВА КАРИНЭ БОРИСОВНА - кандидат социологических наук, доцент, кафедра экономической и социальной теории федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Адрес: 344022, Россия, Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский 29

МЯКИННИКОВ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории, философии и социальных наук Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева

Адрес: 650000, Кемеровская область, г. Кемерово, ул. Весенняя, 28

ПЕТРОВА ЮЛИЯ АНДРЕЕВНА – кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранный язык для экономических специальностей», федеральное государственное

бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)"

Адрес: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 69.

ПОВОЛОЦКИЙ КОНСТАНТИН ВЛАДИМИРОВИЧ — доцент 21 кафедры тактики и общевоенных дисциплин 2 авиационного факультета (истребительной авиации), доцент, федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К.Серова» Министерства обороны Российской Федерации Адрес: 350090, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. им. Дзержинского, 13

САМАРСКАЯ СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА — кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранный язык для экономических специальностей», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)"

Адрес: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 69

СОЛОВЕЙ ДМИТРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

СПЕРБЕР ОКСАНА ИГОРЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355029, Ставропольский край, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»

СПИРИДОНОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального общего образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

Адрес: 432071 г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5

СПИРИНА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ТАРЛАВСКИЙ ВАЛЕРИЙ ИЛЬИЧ - кандидат педагогических наук, доцент, Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

Адрес: 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54 «А»

ТИМОШИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА - аспирант кафедры истории Отечества, регионоведения и международных отношений, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный университет»

Адрес: 432017, Российская Федерация, город Ульяновск, улица Льва Толстого, дом 42

ФАЙН МАРИНА БОРИСОВНА - старший преподаватель, заместитель декана по учебной работе, физический факультет, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» Адрес: 344090 г.Ростов-на-Дону ул.Зорге, д.5

ФРИЕВА ВАЛЕРИЯ ВАДИМОВНА - студент 6 курса, Медико-профилактический факультет федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Адрес: 344022, Россия, Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский 29

ХАРЧЕНКО ЛЕОНИД НИКОЛАЕВИЧ - доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

INFORMATION ABOUT AUTHORS

AKHMADOVA ASET SALAUDIYEVNA - Post-graduate student of the Department of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Teaching Technologies and Education, Pyatigorsk State University, federal state budgetary educational institution of higher education

Address: 357532, Pyatigorsk, Kalinina Ave.9

ANDRIENKO ANGELA SERGEEVNA - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages, Institute of Management in Economic, Environmental and Social Systems of the Southern Federal University, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Address: 347900, Taganrog, Rostov Region, per. Nekrasovsky, 44, building D

ARSALIEV SHAVADI MADOV-KHAZHIEVICH - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Academy of Sciences of the Chechen Republic, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State Pedagogical University"

Address: 364068, Chechen Republic, Grozny, st. Kiev, 33;

FSBEI of HE "Chechen State University"

Address: 364907, Chechen Republic, Grozny, Dudayev Boulevard, 17;

Academy of Sciences of the Chechen Republic, Grozny

Address: 364061, Chechen Rep, Grozny, Esambaeva Avenue, 13

BELALOV RESHED MAAZOVICH - candidate of pedagogical sciences, federal state budgetary educational institution of higher education "Chechen State Pedagogical University" Address: 364068, Chechen Republic, Grozny, st. Kievskaya, d. 33

BILOVUS VYACHESLAV KAZMIROVICH - Associate Professor, Institute of Service and Entrepreneurship (branch) of the Don State Technical University, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education in Shakhty

Address: 346500, Rostov Region, Shakhty, st. Shevchenko, d.147

EROKHIN ALEKSEY MIKHAILOVICH - Doctor of Sociology, Professor, Director of the Humanitarian Institute, Head of the Department of Philosophy of the Humanitarian Institute, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasian Federal University"

Address: 355009, Stavropol, st. Pushkin, 1

FAYN MARINA BORISOVNA - Senior Lecturer, Deputy Dean for Academic Affairs, Faculty of Physics, Southern Federal University, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

Address: 344090, Rostov-on-Don, Zorge St., 5

FRIEVA VALERIA VADIMOVNA - 6th year student, Medical and Prevention Faculty of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Rostov State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address: 344022, Russia, Rostov-on-Don, per. Nakhchivan 29

GAADZOVA LYUDMILA PETROVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages for Non-Language Specialties of the Federal

State Budgetary Educational Institution of Higher Education "North-Ossetian State University (SOGU) named of K..L. Khetagurov"

Address: 362025, Vladikavkaz, st. Vatutina,46;

Professor of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364907, Chechen Republic, Grozny, st. Sheripova, 32

KALANTARYAN LUBOV ALEKSEEVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Music Education, State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute"

Address: 355029, Stavropol Territory, Stavropol, st. Lenin, 417 "A"

KARGIEVA ZAMIRAT KANIKOEVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364907, Chechen Republic, Grozny, st. Sheripova, 32

KHARCHENKO LEONID NIKOLAEVICH - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasian Federal University"

Address: 355017, Stavropol, st. Pushkina, 1

MARKARIAN YULIYA ARTEMOVNA - Candidate of Technical Sciences, federal state budgetary educational institution of higher education "Don State Technical University"

Address: 344010, Russia, Rostov-on-Don, st. Gagarina, 1

MAZHARENKO SVETLANA VIKTOROVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Andragogy, Stavropol State Pedagogical Institute, State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Address:355015, Stavropol, st. Lenina, 417a

MITINA IRINA DMITRIEVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State University"

Address: 432017, Ulyanovsk, st. Leo Tolstoy, house 42

MKRTYCHEVA KARINE BORISOVNA - PhD in Sociology, Associate Professor, Department of Economic and Social Theory of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Rostov State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address: 344022, Russia, Rostov-on-Don, per. Nakhchivan 29

MYAKINNIKOV SERGEY PETROVICH - Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Social Sciences of the Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev

Address: 650000, Kemerovo region, Kemerovo, st. Spring, 28

PETROVA YULIA ANDREEVNA - Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department "Foreign Language for Economic Specialties", Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Rostov State Economic University (RINH)" Address: 344002, Rostov-on-Don, st. Bolshaya Sadovaya, 69

POVOLOTSKII KONSTANTIN VLADIMIROVICH – associate Professor of 21 departments of tactics and all-military disciplines 2 aviation faculties (destructive aircraft), the associate professor, Krasnodar higher military aviation school of pilots named after the Hero of the Soviet Union A.K. Serov, Ministry of defense of the Russian Federation

Address: 350090, Krasnodar region, Krasnodar, street. Dzerzhinsky, 135

SAMARSKAYA SVETLANA VLADIMIROVNA - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department "Foreign Language for Economic Specialties", Rostov State Economic University (RINH) Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Address: 344002, Rostov-on-Don, st. Bolshaya Sadovaya, 69

SOLOVEY DMITRY VLADIMIROVICH - postgraduate student of the Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Address: 352901, Krasnodar Territory, Armavir, st. Roses Luxembourg, d.159

SPERBER OKSANA IGOREVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Music Education, State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute"

Address: 355029, Stavropol Territory, Stavropol, st. Lenin, 417 "A"

SPIRIDONOVA ANASTASIYA ALEXANDROVNA - Ph.D., Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary General Education Ulyanovsk State Pedagogical University

Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, house 4/5

SPIRINA VALENTINA IVANOVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Address: 352901, Krasnodar Region, Armavir, st. Roses Luxembourg, d.159

TARLAVSKY VALERY ILYICH - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Military Training and Scientific Center of the Air Force "Air Force Academy named after professors N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarina"

Address: 394064, Voronezh, st. Old Bolsheviks, 54 "A"

TIMOSHINA ELENA ALEKSANDROVNA - graduate student of the Department of History of the Fatherland, Regional Studies and International Relations, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State University"

Address: 432017, Russian Federation, Ulyanovsk, Lev Tolstoy Street, 42,

VOLKOV ALEXANDER ALEXANDROVICH - Professor of the Department of Andragogy, Doctor of Psychology, Professor, State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute"

Address: 55015, Stavropol, st. Lenina, 417a

VOLKOVA LILIA ANATOLIEVNA - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Institute of Service and Entrepreneurship (branch) of the Don State Technical University, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education in Shakhty Address: 346500, Rostov Region, Shakhty, st. Shevchenko, d.147

VOROBYEV SERGEY MIKHAILOVICH - Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasian Federal University"

Address: 355009, Stavropol, st. Pushkin, 1

ZHARKOVA GALINA ALEKSEEVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State University"

Address: 432017, Ulyanovsk, st. Lev Tolstoy, d. 42

ZOLOTAREV SERGEY PETROVICH - Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy and History, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Agrarian University"

Address: 355017 Stavropol, Zootehnichesky Lane, 12

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

- І. Правила публикации статей в журнале
- 1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте redsov@mail.ru.
- 1.2. Статья рецензируется в порядке, определенном в Положении о рецензировании (см. сайтwww.cegr.ru).
 - II. Комплектность и форма представления авторских материалов
- 2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: www.teacode.com. название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);
- 2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги A4 (210х297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта черный, размер шрифта–14 кегль, TimesRoman. Размеры полей: правое 25 мм, левое 25 мм, верхнее 25 мм, нижнее 25 мм. Подчеркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc. и rtf. Исправления и дополнения, внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.
- 2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер, наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов МS OFFICE и сгруппированы.
- 2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещенным над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуется представлять в отдельных документах.
- 2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.
- 2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc. или rtf. Название файла фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf ». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg., tif. (для полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета, администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, peц.jpg».

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса. Электронный адрес: redsov@mail.ru

Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 4 2019 г.

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 30.07.2019 г. Формат 340х245. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ООО «Фонд науки и образования». Адрес типографии: 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, Пушкинская ул., д.140

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.