

Экономические и гуманитарные исследования регионов

3/ 2020

Economical and humanitarical researches of the regions

3/ 2020

*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*

№ 3 2020 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 по 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);

Дохолян 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 образовательное учреждение высшего образования «Московский 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);

Суций 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;

Тен Ю.П. – доктор философских наук, доцент, профессор Департамента менеджмента Финансового университета при Правительстве Российской 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*

№ 3 2020

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, socio-economic 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

АБЗАЕВ Ю. Ш.

Организационно-педагогические условия эффективной организации самостоятельной работы будущих учителей математики средствами ИКТ 11

АРСАЛИЕВ Ш.М.-Х.

Влияния цифровых технологий на формирование и развитие функций семьи в условиях современного информационного общества 15

ВЕТРОВ Ю.П., ХЛУДОВА Л.Н.

Научные школы в условиях трансформации высшего образования 19

ГАДЗАОВА Л.П.

Посредничество оригинального текста в обучении иностранному языку: - понимание глобальной идеи, смысла и последующее их уточнение 25

ГОРДИЕНКО О. Г.

Историко-педагогический аспект научного наследия В.Я. Стоюнина 29

ГОРОБЕЦ Д.В.

Особенности реструктуризации управления образовательным холдингом федерального университета 36

ДАНИЛЬЯНЦ Э.И.

Формирование теоретических разработок и опыт профильного обучения старшеклассников 42

ДОХОЯН А.М.

Инклюзивное образование детей с ОВЗ в современных условиях развития общества 46

ДЬЯКОВА Е.А., БАРСЕГЯН С.В.

Требование времени – лекция в технологии смешанного обучения 51

ЗАИКИНА Е.С.

Культура самообразования будущих педагогов: сущность и структура 55

ЗЕМБАТОВА М.А.

Совершенствование качества подготовки студентов будущих экономистов в условиях вуза 59

ЗЕМБАТОВА Л.Т.

Решение задач повышенной сложности как средство развития умений логического мышления школьников 65

КИРГУЕВА Ф.Х., БАТЫРОВА З. М. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников	70
КУЗЬМИНА С.В. Генезис понятия «социальная компетентность» в контексте профессионального образования	75
КУЛЕШИН М. Г., УДАЛЬЦОВ О. Ю. Педагогический процесс: санитарно-гигиенические условия обеспечения обучения	82
ЛОБЕЙКО Ю. А. Педагогический аспект исследования технологии личностно-ориентированного образования	87
ПЛИТКА В.И. Состояние профессионального образования военнослужащих на современном этапе: проблемы и перспективы	90
ПУХОВА Л.Р. Способы формирования профессиональной компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми	95
РОМАЕВА Н.Б., НИКОТИНА Е.В. Организация работы с одаренными обучающимися: региональный мониторинг	99
СОГОЯН С.С., ГУКАСЯН Л.Г. Инновационная профессиональная деятельность педагогов в условиях эпидемии	105
СОЛОВЕЙ Д.В. Построение модели процесса развития компетенции самоорганизации курсантов военного вуза	110
СПИРИНА М.Л. Социально-педагогическая поддержка студентов, оставшихся без попечения родителей, в условиях педагогического вуза	115
ТАТАРИНЦЕВА Е.А., РОДИОНОВА О.Н. Подготовка будущих воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников	119
ХАРЛАНОВА Н.Н., ГАЛУСТОВ А.Р. Формирование готовности магистрантов к научно-образовательной деятельности в процессе научно-педагогической практики	122
ЯРМОЛИНЕЦ Л.Г., АНИСИМОВА О.Б., ДУШКО М.С. Принцип преемственности в обучении иностранному языку (английскому языку) в вузе физической культуры	128

СОЦИОЛОГИЯ

ГОПТАРЕВА В.Р.

Правовая социализация как основа формирования правового сознания 135

МКРТЫЧЕВА К. Б., МЕЛИКОВА Т.А.

Распространение медиабулемии в студенческой среде 137

ФИЛОСОФИЯ

БАЛИЕВ И.В.

К вопросу об оригинальности русской философии 143

ГОНЧАРОВ В. Н., ЛУКЪЯНОВ Г. И.

Социально-философский анализ знания и информации в инновационном развитии современного общества 146

КОЛОСОВА О.Ю.

Социально-философский анализ исследования экологических проблем в контексте антропогенного развития общества 150

ПЕЛЕВИН С. И.

Развитие технологий в процессе перехода от традиционного общества к обществу модерна: философский анализ 155

ПИЛИПЕНКО Н. И.

Социально-экономическая сфера информационного общества: философский анализ 160

ФАДЕЕВА А.В., ВЯЗЕНОВА И.А.

Философская концепция образования инновационного информационного общества 164

ХАСУЕВ А.Э.

Современная «философия» подростковой преступности в России 169

ЯРЫЧЕВ Н.У.

Абсурдность мира и философия бунта Альбера Камю 174

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ СРЕДСТВАМИ ИКТ

Абзаев Ю.Ш.

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE MATHEMATIC TEACHERS BY ICT

Abzaev Yu.S.

Аннотация. В статье обосновывается приоритетность компетентного подхода в образовании как эффективное условие повышения ИКТ(информационно-коммуникативно-технологической) - компетентности будущих учителей математики.

При ведущей роли ИКТ проектируются организационно- педагогические условия эффективной реализации процессуального, целевого и содержательного аспектов обучения для успешного формирования ИКТ-компетентности будущих учителей математики в процессе самостоятельной работы. Это подразумевает создание и сопровождение информационно-образовательных сред, разработку электронных учебников и мультиагентных технологий образовательных порталов.

Annotation. The article substantiates the priority of the competence approach in education as an effective condition for improving the ICT (information and communication technology) competence of future math teachers. With the leading role of ICT are designed organizational and pedagogical conditions for effective implementation of procedural, target and content aspects of training in order to successful formation of ICT competence of future math teachers in the process of independent work.

This means creating and maintaining information and educational environments, developing electronic textbooks and multi-agent technologies for educational portals.

Ключевые слова: компетентный подход, будущий учитель математики, самостоятельная работа, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ (информационно-коммуникативно-технологическая) -компетентность

Key words: competence approach, future math teacher, independent work, information and communication technologies, ICT (information and communication technology)-competence

Введение. В динамично изменяющейся средесоциально-экономических преобразований в России возрастают требования ко всем участникам образовательного процесса, происходит модернизация образования, превращаясь в гибкую саморазвивающуюся систему, готовую адекватнопринять вызовы XXI века.

Чтобы система образования была готова отвечать на «вызов» времени, необходимы определенные преобразования системы на базе использования современных информационных технологий. Основные надежды возлагаются на создание и сопровождение информационно-образовательных сред, на развитие новых объектных технологий создания баз учебных материалов, наряду с развитием традиционных технологий разработки электронных учебников и мультиагентных технологий

образовательных порталов.

Основное содержание. В современных реалиях российского общества в педагогике чрезвычайно важное значение приобретает компетентный подход, под которым понимается реализация образовательных программ, направленных на формирование способности личности самостоятельно в определенном контексте применять полученные знания и умения в своей профессиональной деятельности. В государственном образовательном стандарте нового поколения предусмотрено использование компетентной модели выпускника, которая включает такие группы учебных компетенций, как социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные, общепрофессиональные, специальные.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) способствуют формированию общепрофессиональных компетенций современного учителя математики, повышают готовность и способность самостоятельно осуществлять поиск, сбор, обработку, передачу и применение информации для решения профессиональных задач. Подготовка в вузе специалиста, ориентированного на интенсивное использование информационно-коммуникационных технологий в различных областях, должна быть существенно усовершенствована, так как в рамках современной подготовки ИКТ-компетентность не обеспечивается[3].

Использование ИКТ в обучении дает возможность организовать учебно-познавательную деятельность будущих учителей математики согласно ее объективным закономерностям. На стадии проектирования информационных образовательных ресурсов при ведущей роли ИКТ закладываются основы для успешной реализации процессуального, целевого и содержательного аспектов образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.

В свете вышеизложенного, повышается эффективность организации самостоятельной работы с применением ИК-технологий. Предметная область «Информационные технологии в образовании» как интеллектуальная обучающая система открытого образования, дистанционного обучения, информационных образовательных сред тесно соприкасается, с одной стороны, с педагогическими и психологическими проблемами, с другой стороны, с результатами, достигнутыми в таких научно-технических направлениях, как: телекоммуникационные технологии и сети; компьютерные системы обработки, визуализации информации и взаимодействия с человеком; искусственный интеллект; автоматизированные системы моделирования сложных процессов; автоматизированные системы принятия решений, структурного синтеза и многие другие.

Итак, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся дидактической основой для организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Организация самостоятельной работы с применением компьютерных технологий нацелена на решение основных вопросов профессиональной подготовки студентов в сфере такой деятельности, как педагогическая деятельность, научно-исследовательская, управленческая, проектная, методическая и культурно-просветительская. В процессе усвоения содержания этого курса, выпускник-специалист приобретет профессиональные компетенции, которые необходимы для осуществления различных видов деятельности: от менеджера до преподавателя, от инженера до математика.

В сфере учебной деятельности с использованием ИТ-технологий в качестве подготовки студентов к самостоятельной работе являются такие компоненты, как:

- способность использовать современные технологии и методики организации собственных занятий;
- определять самые рациональные способы работы по конкретным темам, в том числе, с использованием информационных технологий;
- уметь составлять планы проведения учебной работы по решению заданий

самостоятельного плана;

- обуславливать задачи лекций и семинаров;
- овладеть навыками работы с учебной литературой [6];
- уметь сочетать традиционные формы аудиторного обучения с электронным обучением, с активным применением специальных информационных технологий: компьютерной графики, аудио и видео, интерактивных элементов и пр.

Данные критерии тесно коррелируют с актуальностью как самостоятельной работы студентов, в процессе которой осуществляется впитывание знаний, о которых рассказывает педагог, так и «электронное образование» с применением специальных информационных технологий, представляющее собой определенный вид «практики», при которой студент наглядно видит и поэтому эффективнее обрабатывает в сознании информацию и, тем самым, результативнее ее воспринимает, а, в последующем, более эффективно применяет ее на практике, имея в своем запасе багажа знаний определенный опыт.

Отметим также три незаменимых вида подготовленности студентов: профессиональный, психологический, самостоятельный. При этом, профессиональный и психологический должны находиться в обязательном симбиозе с самостоятельным обучением и пребывать при приближении к трудовой деятельности в тесном единстве и взаимодействии в ходе их функционирования для более качественной подготовки выпускников к их будущей профессии.

Теоретические и методические основания формирования профессиональных компетентностей у будущих учителей математики в процессе преподавания при помощи информационных технологий в высшей школе заключаются:

- в необходимости в профессиональной мобильности, зависящей от подготовленности учащихся к многообразным видам;
- в формировании понимания разнообразных принципов реализации социальной общности;
- в координации разных сфер деятельности с учетом сохранения собственного «Я» параллельно в разных социальных общностях и, в итоге, влиянию на становление данных общностей и проектированию соответствующих им видов деятельности, в нашем случае, деятельности специалистов [2].

Вышеперечисленные факторы являются залогом эффективного обучения и являются основанием эффективной организации самостоятельной работы. Наряду с использованием традиционных технологий обучения возможности новых информационных технологий помогают преподавателям в выборе наиболее интересных и разнообразных учебных материалов для осуществления дифференцированного подхода к каждому студенту, и тем самым способствует лучшему усвоению необходимых знаний и навыков.

Таким образом, с помощью информационных технологий создаются организационно-педагогические и психологические условия для творческого саморазвития каждого студента в самостоятельной работе, чтобы они все более осознанно и целенаправленно овладевали методологией (методологической культурой) и технологией самопознания, творческого самопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализацией.

Методическое обеспечение успешной организации и мониторинга СРС в вузе невозможно без выявления и описания комплекса организационно-педагогических условий, необходимых и достаточных для осуществления этого процесса на всех этапах обучения в педагогическом вузе.

Успешность выделения условий зависит от четкости определения структуры организации СРС в соответствии с конечной целью или результатом, которые должны быть достигнуты, а также от понимания того, что совершенствование, как правило, достигается за счет реализации не одного, а целого ряда условий, их комплекса. На

определенных этапах условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации.

К педагогическим условиям относятся те, которые создаются в образовательном процессе и реализация которых обеспечивает наиболее эффективно протекание этих процессов. В основании этих процессов находится деятельность.

В результате изучения психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме было выявлено, что комплекс условий эффективности применения ИКТ при организации, осуществлении и мониторинге СРС в вузе обеспечивается влиянием нескольких факторов, а именно:

- образовательного заказа на конкурентоспособного специалиста в образовательной сфере, имеющего представление о новейших научно-технических достижениях мирового уровня и умеющего применять приобретенные знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности;

- среды, в составе которой реализуется организация СРС с применением ИКТ;

- особенностей организации и контроля СРС в конкретном вузе, в том числе содержательных, функциональных и методических;

- комплекса качеств личностей преподавателей и студентов.

Решение проблемы организации СРС возможно при учете двух аспектов:

- организационного аспекта - организация СРС с применением ИТО;

- личностного аспекта - взаимодействие субъектов образовательного процесса в ходе организации СРС[5].

В связи с этим мы можем вести речь об организационно-педагогических условиях, которые определяются как приведенная в систему совокупность взаимосвязанных факторов и обстоятельств, способствующих эффективности методического обеспечения и осуществлению и мониторинга СРС в целом или его отдельных элементов.

А.Ю. Муратов в информационном бюллетене «Информатизация системы образования в Алтайском крае» описывает ряд организационно-педагогических условий, способствующих повышению эффективности и оперативности работы субъектов системы педагогического мониторинга. Применительно к мониторингу СРС можно выделить следующие:

- быстрый доступ к различной информации благодаря наличию единой базы данных;

- автоматическое тестирование;

- использование автоматических отчетов и наглядных графиков при оформлении результатов [4].

И.В. Белевцева в своей диссертационной работе, посвященной педагогическим условиям организации мониторинга качества знаний обучающихся, конкретизирует основные организационно-педагогические условия, а именно:

- учет педагогических принципов целенаправленности и непрерывности отслеживания диагностируемых показателей, целостного и системного подходов к изучению качества образования, координации действий субъектов мониторинга, предметности получаемой информации и ее доступности всем участникам педагогического процесса;

- подстрание процедуры мониторинга на основе совокупности его функций (информационная, аналитико-оценочная, стимулирующе-мотивационная, контрольно-корректирующая, прогностическая);

- оптимальное использование комплекса критериев и показателей мониторинга в совокупности с основными компонентами системы управления качеством - качеством функционирования учебного процесса, качеством условий его протекания и качеством образовательных результатов;

- использование при проведении мониторинга диагностического комплекса, отражающего содержание и современные технологии образовательного процесса [1].

На основании проведенного анализа подходов к определению организационно-педагогических условий эффективного процесса организации, осуществления и педагогического мониторинга СРС нами были сформулированы основные организационно-педагогические условия эффективности СРС с применением ИКТ:

1. Направленность методического обеспечения организации, осуществления и контроля СРС в вузе на достижение соответствия содержания и результатов образования требованиям государственного образовательного стандарта;

2. Активизация мотивации к самостоятельной деятельности по методике применения ИКТ в интерактивных методах обучения, обеспечивающей включение обучающегося в «опережающую» профессиональную деятельность.

3. Наличие программного обеспечения для компьютера, способствующего развитию ИКТ-компетентности.

Выявленные условия позволяют организовать образовательный процесс вуза на принципах мотивации, проблемности, мультимедийности и соединения коллективной учебной деятельности с индивидуальным подходом в обучении на основе информационных образовательных ресурсов, что будет способствовать эффективному формированию ИКТ-компетентности будущего учителя математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белевцева И.В. Педагогические условия организации мониторинга качества знаний учащихся общеобразовательной школы (на примере предмета «Иностранный язык»: Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 2018.
2. Кузнецов А.А., Хеннер Е.К., Имакаев В.Р. и др. Информационно-коммуникационная компетентность современного учителя // Информатика и образование. - №4. - М., 2010. – С.3-12.
3. Магомеддибиров З.А. Подготовка студентов факультета начальных классов в условиях внедрения ФГОС начального общего образования. / Педагогическое образование в России. №9, Екатеринбург, 2015.-236-239 с
4. Муратов А.Ю. Информатизация системы образования в Алтайском крае // Информационный бюллетень № 1, 2018. - С.14-17.
5. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. - М.: Наука, 1999.
6. Сахарчук Е.И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе // Университетское управление: практика и анализ. - М., 2016. - № 3(31). - С. 63-67.

УДК 37.00

ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ФУНКЦИЙ СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Арсалиев Ш.М-Х.

FAMILY FUNCTIONS IN MODERN INFORMATION SOCIETY

Arsaliev Sh.M-Kh.

Аннотация: В работе рассматривается актуальная проблема трансформации функций семьи, обусловленных особенностями современного этапа развития общества. Приводятся различные классификации функций семьи. Обсуждается проблема влияния

цифровых технологий на формирование и развитие личности.

Annotation: The article discusses the actual problem of the family functions transformation due to the characteristics of the modern stage of development of society. Various classifications of family functions are provided. The problem of the influence of digital technologies on the personality's formation and development is discussed.

Ключевые слова: семья, функции семьи, информационное общество, цифровизация.

Keywords: family, family functions, information society, digitalization.

На современном этапе развития общества и образовательного пространства много особенностей, которые становятся предметом исследования самых различных наук. Одной из таких особенностей, по мнению ученых, является повсеместное и достаточно динамичное внедрение цифровых технологий в сферу интеллектуального труда и эмоционально-личностных отношений. Искусственный интеллект вносит глубинные изменения не только в материальное производство, трансформируя производственные процессы на основе автоматизации и роботизации. Но, на наш взгляд, еще более глубинные и фундаментальные изменения происходят в обществе, члены которого обеспечивают автоматизацию, роботизацию, цифровизацию и другие процессы, связанные с внедрением новых информационных технологий в жизнь социума.

Наряду с продвижением человечества, новая промышленная революция, в информационном плане, несет с собой разрушительные последствия для социума: вторжение в частную жизнь, появление и развитие новых форм зависимости, синдром дефицита внимания, дефицит нормального человеческого общения, безосновательно агрессивное поведение, превалирование группового мышления над персональным, профессиональное и дилетантское хакерство, ежедневный риск коллапса, увеличение уровня сложности производственных процессов и технологий, усложнение технологических процессов, как следствие, потеря рабочих мест. Проблеме влияния цифровых технологий на деятельностную и эмоциональную сферы жизни социума посвящено множество исследований. Ученых, в частности, интересуют те трансформации, которые происходят в членах социума и их деятельности, в эмоциональной сфере, в сфере коммуникаций и т.д. В частности, например, некоторыми исследователями называются мегатренды, которые станут реальностью к 2025 г.[13]: утверждается, что 10% людей будут носить одежду и устройства, подключенные к сети Интернет; личные данные 90% людей будут храниться в «облаке»; первый автомобиль будет произведен с помощью технологии 3D-печати; коммерческий мобильный телефон, который возможно имплантировать под кожу, станет обыденной реальностью; 10% от общего парка автомобилей(США)будут составлять беспилотные автомобили и т. д. Приведенные данные – это только часть той картины, которая ожидает нас в будущем.

Решая данную проблему противодействия этим и многим другим негативным последствиям необходимо обратиться к тем общецивилизационным ценностям, которые способны помочь нам справиться со всеми этими и другими проблемами, которые несет за собой информационный век. Одной из таких ценностей является семья. Семья как социальный институт, как сообщество родных людей, как микро- и макромир, как основа воспитания, как очаг национальных и этнических традиций, как источник и результат вдохновения, как цель и как фундамент для начала жизненного пути способна, на наш взгляд, быть серьезным оплотом человека в любых условиях.

В обсуждении о хорошо известных функциях семьи, обеспечивающих жизнедеятельность общества, то различные исследователи предлагают их различные варианты. Так, например, еще в 1978 году А.Г. Харчев и М.С. Мацковский выделили шесть, на их взгляд, основных функций: 1) воспроизводство непосредственной жизни; 2) хозяйственно-экономическая; 3) рекреативная (поддержание здоровья, организация досуга

и отдыха);4) коммуникативная;5) воспитательная;6) регулятивная. Несколько позже М.С. Мацковский увеличил количество функций до семи [9].

Мы полагаем, что в более современных классификациях Л.Н. Рулиене говорит о *репродуктивной, воспитательной, хозяйственно-экономической и рекреационной функциях* семьи [9]. И.Н. Емельянова добавляет к указанным функциям *жизнеохранительную* (защищающую), *восстановительную* (поддержание физического и психического здоровья, жизненного тонуса), *рекреативную* (собственническую), *психологическую* (самореализация в какой-либо из семейных ролей, значимое общение) [5, с.78]. Тот же автор отмечает, что с течением времени функции семьи претерпевают изменения, как и все в социуме, некоторые из них утрачиваются и перестают существовать, одновременно появляются новые, такие как, например, *медиакультурная* функция (формирование коммуникативной компетенции, решение различного рода социально-бытовых ситуаций семьи через систему Интернет).Т.В. Андреева, помимо указанных функций, предлагает различать также *обучающую, эмоциональную, духовно-психотерапевтическую, статусную функции*, а также *функцию первичного социального контроля*.

Когда мы проводим анализ функции семьи, выделяемые различными авторами, можно отметить, что многие функции, в сущности, повторяются, но под разными названиями. Это свидетельствует о едином принципиальном взгляде на функции семьи. Кроме того, выделяют специфические и неспецифические функции семьи, количество которых у разных авторов доходит до 16. Принимая во внимание изученные нами точки зрения на функции семьи, отметим, что необходимо учитывать *этнопедагогическую функцию* семьи, о которой, по нашим наблюдениям, говорят достаточно редко. В этом мы видим некоторое противоречие, поскольку именно семья, прежде всего, является связующим звеном между личностью и этносом. С другой стороны, педагогические функции семьи настолько очевидны, поскольку семья – первое и основное педагогическое пространство, в которое попадает ребенок с момента рождения. Таким образом, *этнопедагогическая функция* является одной из основных и состоит в создании педагогического, воспитывающего, формирующего личность пространства, функционирующего на основе этнических, национальных и семейных традиций, обычаев и обрядов[2, 3].

Сегодня, в условиях информационного общества функции семьи переживают определенные трансформации, связанные, прежде всего, с информационным полем, в котором существует современная семья, с изменениями в личности и ее эмоциональной сфере[12]. Например, выделяемая единогласно всеми учеными *репродуктивная функция* семьи сдерживается такими факторами, как жилищная проблема и низкий уровень жизни. Ученые констатируют изменения в общественной морали, жизнь в одиночку стала популярной, одиночество выбирают все больше и больше людей, и это характерно для мирового сообщества. Люди реализуют потребности общения в соцсетях, не желая брать ответственность за кого-либо еще и впускать кого-то в свой мир надолго. В качестве примера можно привести тот факт, что в Японии, например, из-за финансовых проблем и проблемы безработицы более 25 % мужчин и женщин полагают, что реализовать мечту иметь более 2-х детей [14] в современной ситуации практически нереально. Уменьшение числа браков приводит к снижению рождаемости, это также важная социальная проблема для общества — многие пожилые люди в будущем будут жить в одиночестве.

Таким образом, воспитательная функции семьи, которая многими учеными признается также одной из основных, не может быть заменена никаким другим институтом. Однако следует констатировать, что воспитательная роль семьи снижается. Преобладание материальных псевдоценностей (богатство ради богатства, «красивая» жизнь), пренебрежение и даже иногда утрата ценностей национальной и этнической культуры(языка, искусства, одежды, домашнего интерьера, нравственных ценностей), негативное влияние компьютерных и Интернет-технологий (гаджетомания, «игромания», Интернет-зависимость и др.) затрудняют реализацию воспитательных функций семьи[7].

Восстановительная (рекреационная) функция семьи, в соответствии с которой семья призвана стать местом отдохновения и вдохновения, уверенности в себе, нужности близким, создать очень важное для современного человека чувство психологического комфорта, сохранить высокий жизненный тонус, к сожалению, часто заменяется или разбавляется современными псевдоценностями. В обществе потребления человек призван жить и работать, чтобы потреблять, и, одновременно, потреблять, чтобы жить [6]. Желание заполнить внутреннюю пустоту заставляет современных людей тратить своё здоровье, время в погоне за вещами и бесполезным гламуром, напускной насыщенностью. Всё это превращают семейную жизнь в бесконечный рабочий день, многие работают в нескольких местах, чтобы решать бесконечные финансовые проблемы [8]. Такой образ жизни не способствует успешному восстановлению членов семьи, приводит к постоянному подсознательному напряжению, а длительное пребывание в состоянии стресса, как известно, приводит к депрессии.

В современных условиях, еще более серьезные трансформации переживает экономическая функция семьи. Одними из тревожных социальных последствий цифровой революции является, на наш взгляд, распространение иждивенчества среди молодежи. Этому явлению ученые даже дают специальные названия, определяя этими терминами целое поколение. Достаточно вспомнить, что в Европе появилась новая социальная группа «NEETs» (поколение «ни-ни») — молодежь в возрасте 15-24 лет, которая оказалась за рамками занятости и учебы [10]. Это, фактически, «новые безработные», которые в первом квартале 2018 г. составили более 10% населения Евросоюза. К этому необходимо добавить, что до 70% работающей молодежи Евросоюза трудится по временным контрактам или на условиях частичной занятости, почти две трети из них делают это недобровольно.

Таким образом, не вызывает сомнений, что в современных условиях традиционные функции семьи трансформируются, уступая во многих случаях влиянию социальных условий жизни социума, информационного поля и других факторов, о которых мы говорили выше. В такой ситуации необходимы определенные шаги, связанные с возрождением семейных традиций и обычаев, с использованием потенциала семейных отношений в развитии личностной сферы, с серьезной пропагандой семейных ценностей на государственном уровне. Особым потенциалом, в данном случае, обладает этнопедагогическая теория, одним из направлений развития которой должна стать этнопедагогическая концепция семейного воспитания, объединяющая и объясняющая с научной точки зрения факторы, принципы и законы воспитания на основе семейных традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаева, З. Б. К. Глобальное информационное общество: парадокс дефицита общения в пространстве тотальной коммуникации // Социология власти. — № 3, 2009. — С. 78-83.
2. Arsaliev, Sh. (2017). Моделирование этнопедагогических технологий. Материалы IV Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в науке, менеджменте, социальной сфере и медицине» (ITSMSSM 2017). 10.2991 / itsmssm-17.2017.13 DOI: 10.2991/itsmssm-17.2017.13
3. Арсалиев Ш.М-Х. (2016). Этнопедагогические технологии: лучшие подходы и практики. Недавние патенты на компьютерные науки, 9 (2), 173-184. 10.2174 / 2213275908666151008212858 DOI: 10.2174/2213275908666151008212858
4. Арсентьева, В.С., Никитченко, И.И. Брак и семья в информационном обществе // Философские науки. № 15, 2018. <http://novaum.ru/public/p922> (дата обращения: 15.05.2020).
5. Емельянова И.Н. Теория и методика воспитания / И.Н. Емельянова. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.

6. Ильин, А. Н. Общество потребления и его сущностные особенности // Ценности и смыслы. – № 6 (28), 2013. – С. 22-36.
7. Лаврова В. П., Плотникова А. А. Воспитательные функции семьи в современных условиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 11. — С. 128–130.
8. Ластовский С. Л. Потребительство в обществе // Интерэкспо Гео-Сибирь. — Вып. 6, № 1, 2014. — С. 30-35.
9. Рулине, Л.Н. Трансформация семьи условиях цифрового общества // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2018. №3-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-semi-usloviyah-tsifrovogo-obschestva> (дата обращения: 16.05.2020).
10. Садовая, Е.С. Человек в цифровом обществе: динамика социально-трудовых отношений // Южно-российский журнал социальных наук. — № 3, 2018. — С. 6-20.
11. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. — Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2006. — 219 с.
12. Хуторной, С. Н. Сетевое виртуальное общение и его влияние на межличностные отношения // Современные исследования социальных проблем. — № 6 (26), 2013. — С. 9.
13. Шваб, К. Четвертая промышленная революция: пер. с англ. / К. Шваб. — Москва: Э, 2016. — 209 с.
14. Zielenziger M. Shutting Out the Sun: How Japan Created Its Own Lost Generation. — Nan A. Talese, 2006.
15. Шакирова, Г.Ф. Взаимосвязь психологического климата, социального статуса семьи и межличностных отношений дошкольников, использующих цифровые технологии // Вестник ТГПУ. 2017. №4 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-psihologicheskogo-klimata-sotsialnogo-statusa-semi-i-mezhlichnostnyh-otnosheniy-doshkolnikov-ispolzuyuschih-tsifrovye> (дата обращения: 15.05.2020).

УДК - 001.92:37

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ветров Ю.П., Хлудова Л.Н.

SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION

Vetrov Yu.P., Khudova L.N.

Статья посвящена анализу эволюции содержания понятия «научная школа» и ее функций в системе российского образования. Авторы отмечают, что являясь, в некотором роде, отечественным феноменом, российские научные школы пользуются отдельной поддержкой государства. В условиях цифровой экономики они трансформируются, обретая сходство с объединениями по типу «невидимый колледж», которые больше отвечают парадигме «открытых инноваций», создают новые возможности для творчества и самореализации ученых, формируют условия для поддержки самоуправляемых обучающихся. Сохраняется влияние научных школ на формирование этоса науки и профессиональной культуры ученого, их значение для предотвращения дегуманизации системы образования и науки.

The article is devoted to the analysis of the evolution of the content of the concept of

“scientific school” and their functions in the system of Russian education. The authors note that, being a kind of domestic phenomenon, Russian scientific schools enjoy separate state support. In the digital economy, they are transforming, becoming similar to “invisible college” associations, which are more in line with the “open innovation” paradigm, create new opportunities for the creation and self-realization of scientists, and create conditions for supporting self-governing students. The influence of scientific schools on the formation of the ethos of science and the professional culture of a scientist is preserved, their importance for preventing the dehumanization of the education system and science.

Ключевые слова: научные школы, “невидимый колледж”, проектное финансирование, самоуправляемые учащиеся, открытые инновации, этос науки.

Keywords: scientific schools, “invisible college”, project financing, self-governing students, open innovation, ethos of science.

Сохраняют актуальность на сегодняшний день вопросы изучения роли науки и образования как социальных институтов и инструментов социально-экономического развития. Четвертая индустриальная революция вводит в жизнь персонализированную, ориентированную на результат модель образования, университеты начинают играть все большую роль в экономическом развитии ведущих стран мира. Российская политика в сфере высшего образования предполагает вовлечение вузов в инновационную и внедренческую деятельность, развитие кооперации вузов с бизнес-средой в рамках создания вузовских малых инновационных предприятий, имеющих целью коммерческое применение вузовских разработок. Традиционная инфраструктура вузов уже подверглась существенным изменениям, не исключением является и такой ее важнейший элемент как «научные школы».

Понятие «научной школы» не является собственно отечественным феноменом, но вполне соответствует особенностям культурно-исторического развития России. По словам В.И. Вернадского: «В России начало научной работе было положено правительством Петра, исходившего из глубокого понимания государственной пользы. Но эта работа быстро нашла себе почву в общественном сознании и не прерывалась в те долгие десятилетия, когда иссякла государственная поддержка научного творчества ...» [1, с.65].

Чтобы понять, что научная школа – термин, не имеющий точного определения, достаточно привести только несколько названий публикаций, посвященных этой тематике: «Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения», «Проблемы научной школы... как формы познавательной деятельности», “Научная школа как форма кооперации ученых», “Научная школа как коллективное творческое сознание» [3, с.6]. В целом, можно определить научную школу как объединение исследователей, выполняющее функции продуцирования и распространения новых знаний и обладающее способностью к самовоспроизводству. Многие авторы отмечают, что научная школа – это сообщество исследователей, интегрированных вокруг ученого – генератора идей, обладающего особыми исследовательскими и, что не менее важно, человеческими качествами. При таком ученом объединяется группа соратников и учеников, которые разделяют его научные идеи и общие теоретические принципы, методологию исследования. Научная школа при крупном ученом – это интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разных статусов, разрабатывающих некую исследовательскую программу, это организация тесного, постоянного, неформального общения ученых, обмена идеями и обсуждения результатов.

Современное цифровое общество индивидуалистично, в нем общности создаются и существуют зачастую посредством виртуальности, растут риски дегуманизации образования. «Диалог с компьютером» вместо живого общения, «синдром информационного избытка», уход личностного компонента из образования оказывают негативное воздействие на еще не сформировавшуюся личность. В когнитивном плане

тотальная цифровизация образования приводит к формированию особо типа мышления – ассоциативного, мозаичного характера, ослаблению творческого начала в человеке. Успешность образовательной политики во многом, будет определяться соотношением приемов цифровой и традиционной педагогики как в средней, так и в высшей школе, а также гуманизацией, т.е. ориентацией на человека как высшую ценность [5]. Это обстоятельство актуализирует сегодня воспитательный и нравственный аспект научных школ. Свойственное коллективу воспитательное и нравственное влияние научные школы выполняют в условиях разрыва традиционных социальных связей, при этом сохраняется функция ее лидера, несущего особую нравственную «нагрузку».

Научные школы, будучи неформальными коллективами, являются ядром научного сообщества и одновременно выступают важным элементом гражданского общества, безусловно способствуя продвижению демократических ценностей, достижению социального единства как на уровне отдельных регионов и стран, так и на общем глобальном уровне. Их вклад в развитие гражданского общества – это, в том числе, выработка новой парадигмы образования, основанной на инновационных технологических решениях, запросах рынков труда и общества в целом. Научные школы помогают в реализации социальной миссии высшей школы, являясь интеллектуальными центрами, центрами для свободного творчества и становления новой личности.

В то же время сохраняется сопряженность научных школ с такими научно-социальными объединениями и структурами науки, как институт, лаборатория, сектор, кафедра, вуз или исследовательский центр, научная дисциплина, научное направление и др. В российской новейшей истории и практике «научная школа» как экономическая категория в подавляющем большинстве работ отечественных ученых трактуется как нуждающийся в государственной поддержке объект, причем эти обязательства государства нередко рассматриваются как односторонние.

За рубежом аналогичным «научной школе» понятием считается термин «невидимый колледж» – социальная общность, основывающаяся на преимущественно неформальных связях ученых. Концепцию и понятие «невидимый колледж» в западной социологии науки выдвинул Дирек де Солла Прайс, который показал, что некоторые ученые в определенных областях исследований поддерживают высокий уровень неформальной коммуникации и информация, полученная таким путем, имеет важное значение для эффективного развития этих научных направлений и получения новых результатов. «Невидимым» он назван потому, что в подавляющем большинстве случаев не оформлен институционально, а существует в виде сети связей между исследователями [4, с. 210]. Связи могут быть самого разного рода: ученик и учитель, коллеги по работе, члены одной команды, выполняющие разовый проект, соавторы и др. Понятия «научной школы» и «невидимого колледжа» имеют значительный уровень сходства, поскольку и научная школа, и «невидимый колледж»:

- предполагают всевозможные виды кооперации между учеными;
- подразумевают существование сильных связей между учеником и учителем, а также связей через научное цитирование;
- предназначены для выявления синергетического и комплементарного эффектов научно-исследовательской деятельности;
- охватывают процессы обучения на практике, которое помогает передавать не только явное, но и неявное знания, необходимое для исследовательской деятельности [7].

Уже к середине 90-х годов понятие научной школы – вполне в духе времени – эволюционировало и превратилось в название, за которым стоял объект, потенциально нуждающийся в государственной поддержке. Примером такой помощи от государства может служить выделение грантов Президента Российской Федерации для государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации которое реализуется в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 27 апреля 2005 г. [8].

Гранты выделяются на 2 года для финансирования расходов на проведение научных исследований фундаментального и прикладного характера, которые направлены на решение конкретных задач в русле направлений, обозначенных Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации. Так, в 2020 году поддержку получают научные школы, отвечающие следующим критериям: руководитель на 1 января 2020 года не должен быть старше 50-ти лет и за период 2015-2019 гг. им должно быть подготовлено (подтверждено дипломом ВАК) минимум 3 кандидата и (или) доктора наук. Свои заявки на конкурс НШ подала 141 научная школа. Это в среднем 2,6 заявки на один грант [8].

Сегодня ведущей научной школой Российской Федерации считается сложившийся коллектив исследователей различных возрастных групп и научной квалификации, которые связаны совместными исследованиями по общему научному направлению и объединены совместной научной работой. Руководители этого коллектива на регулярной основе должны осуществлять подготовку кандидатов и докторов наук, формируя, таким образом, исследовательские группы, которые обеспечивают развитие и рост результативности российской науки.

Таким образом, понятие ведущей научной школы изменилось: фактически пропал критерий наличия лидера школы, исчезла отсылка к исторической традиции организации научных исследований в российской науке. Новый подход позволяет идентифицировать как научную школу почти любой коллектив, научно-исследовательская деятельность которого эффективна, но может иметь нерегулярный характер (временная работа над проектом). Судя по официальным сайтам многих российских вузов, под термином «научная школа» теперь часто подразумевается «научное направление», и лишь в некоторых случаях научные школы существуют, как научные коллективы со своей историей. В интернет-дискурсе 2010-х понятие научной школы практически исчезает из употребления, не встречается оно и в паспорте национального проекта «Наука». Вместе с тем следует говорить, на наш взгляд, не об исчезновении, а лишь о эволюции содержания понятия научная школа.

Эти изменения связаны с развитием новых принципов как организации научно-исследовательской деятельностью, так и ее финансирования, в т.ч. распространением проектного финансирования, когда состав участников исследовательской группы перманентно обновляется. По многим научным направлениям наиболее успешными формами реализации исследований становятся объединения нескольких небольших групп, которые предполагают свободный переход ученых из одной группы в другую, а также создание исследовательских центров, объединяющих вузы и научно-исследовательские институты.

Наибольшую востребованность сегодня приобретает парадигма «открытых инноваций» как альтернатива «закрытым инновациям», предполагающая, что в структурах, которые ориентированы на закрытые инновации, исследования осуществляются собственными силами сотрудников, практически без кооперации и аутсорсинга. Эта система преобладала в XX веке, и соответствовала традиционному в российском обществе подходу к определению научных школ. Концепция открытых инноваций, появилась в связи с ростом мобильности научных кадров, и предполагает, что при проведении научных исследований наряду с опорой на собственные силы используются и внешние материально-технические ресурсы и идеи (через сотрудничество, кооперацию, обмен кадрами, аутсорсинг и т.п.). Это позволяет обеспечить лучшие перспективы финансирования и постепенное вовлечение в крупные научные проекты, которые имеют большое народнохозяйственное или международное значение [7, с.160]

Характерно, что к сетевой организации и формированию различных альянсов ученых подталкивает и изменившаяся система бюджетного финансирования научных исследований: тендеры и конкурсы Министерства образования и науки РФ ориентированы на формирование консорциумов, представляющих собой объединение нескольких групп из различных организаций, в том числе научных институтов и вузов. В этом направлении

есть возможности для расширения академической мобильности научно-педагогических работников, для кооперации в области научных исследований с представителями как ведущих научных центров, так и с вузами схожего профиля.

Развитие информационного общества создает принципиально новые условия, способствующие расширению и интенсификации неформальных связей ученых, что еще больше стирает условные границы между классическим понятием «научной школы» и «невидимым коллежем». Практически безграничное информационное пространство, возможность участвовать в телеконференциях, поддерживать общение на онлайн-платформах выводят развитие научного сообщества на качественно новый уровень [9, С. 549].

В сетевых сообществах и союзах у ученых появляется больше возможностей для творческой самореализации, на новый уровень выходит проектная деятельность в области НИР и инноваций. В нее приходят такие технологии реализации сложных проектов, agile-методы и другие. Безусловно, это предъявляет особые требования к уровню цифровой компетентности преподавателей, их коммуникативным навыкам, опыту участия в коллективных проектах.

Изменение роли и миссии научных школ в современных условиях требует серьезного пересмотра системы организации научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов. Те позитивные трансформации, которые запланированы в свете реализации нацпроектов «Наука» и «Образование» не произойдут, если не изменится система профессиональной подготовки студентов. Речь идет о подготовке людей с компетенциями Hard skills и Soft skills, которым придется жить в условиях мира изменчивого, неопределенного, сложного и неоднозначного в котором невозможно раз и навсегда подготовить учащегося к профессиональной деятельности [6].

Все основные образовательные инновации, требуют решительной переориентации людей от модели пассивного потребителя знаний к активному самоуправляемому учащемуся. Особенно актуально это для студентов педагогического направления подготовки: готовность студентов к обучению школьников самообразовательной деятельности должна базироваться на наличии у них готовности самим заниматься этим видом деятельности, сформированности у них познавательной самостоятельности [2]. Студент уже на вузовской скамье может и должен стать протагонистом собственного образования, своего формирования как специалиста-исследователя. Преподаватель в традиционном понимании исчезает и становится человеком, который помогает и «расширяет возможности», создает пространство, в котором учащийся осуществляет информированный выбор. Самоуправляемый учащийся – это тот, кто способен ставить цели, определять темп обучения и потребности, использовать и создавать необходимые образовательные ресурсы, а также участвовать в различных видах образования. Именно самоуправляемые учащиеся создают запрос на новые персонализированные образовательные форматы с использованием новых технологий, включая онлайн-курсы, образовательные приложения, эмпирическое обучение и другие.

«Научная школа» как институт производящий знания и вырабатывающего нормы и идеалы познавательной деятельности, формирующий этос науки и профессиональную культуру ученого не смотря на кризисное, переходное состояние отечественной науки и экономики современной России выступает в качестве условия формирования и развития инновационных процессов в науке. Инновационный императив российской науки развивается на основе традиционных составляющих профессиональной культуры российского научного сообщества – активная гражданская позиция, патриотизм, сохранение норм научного этикета, корпоративность, профессиональная идентичность.

Инновационный потенциал профессиональной культуры регионального научного сообщества в региональных вузах формируется с учетом особенностей профессиональной культуры и специфики региональных вузов. Функционирование во многих регионах России научно-технических парков, бизнес-инкубаторов, малых инновационных

предприятий, научных лабораторий и научно-образовательных центров, а также появление нового образа современного ученого – ученого-предпринимателя – является результатом формирования и развития инновационных компонентов в профессиональной культуре регионального научного сообщества современной России.

Сочетание традиционно успешных образовательных и научно-исследовательских направлений деятельности научных школ с прорывными направлениями, приоритетными для развития инновационной экономики России – на эти задачи сегодня должна быть направлена деятельность научного сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. М., 1988.
2. Галустов А.Р. Готовность студентов к самообразовательной деятельности. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011.
3. Дежина И.Г., Киселева В.В. Тенденции развития научных школ в современной России. М., 2008. URL:<http://viperson.ru/uploads/attachment/file/3311/Scienceschools.pdf> (дата обращения: 12.04.2020)
4. Ерохин Д.А. Проблема научного сообщества в социологии культуры: теоретический и эмпирический анализ // Вестник Ставропольского государственного университета. 2011. № 72.
5. Крюкова О.С. Человек в цифровом мире: проблема дегуманизации личности // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. Отв. ред. В.И. Герасимов. Вып.2. Т. 1. ИНИОН РАН М, 2019. С. 381–382.
6. Лукша П. Образование для сложного общества [электронный ресурс] // Global Education Futures Initiative [сайт]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения 12.04.2020)
7. Павельева Т.Ю. Проблемы современных российских научных школ // Социально-политические науки . 2012. Вып.1.
8. Совет по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых и по государственной поддержке ведущих научных школ Российской Федерации [сайт]. URL: https://grants.extech.ru/show_news.php?id=211 (дата обращения 12.04.2020)
9. Современный философский словарь / Под общей ред. В.Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, 2-е изд., испр. и доп., "ПАНПРИНТ", 1998.

УДК: 37.036:398 (56)

**ПОСРЕДНИЧЕСТВО ОРИГИНАЛЬНОГО ТЕКСТА В
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: - ПОНИМАНИЕ
ГЛОБАЛЬНОЙ ИДЕИ, СМЫСЛА И ПОСЛЕДУЮЩЕЕ ИХ
УТОЧНЕНИЕ**

Гадзаова Л.П.

**MEDIATION OF THE ORIGINAL TEXT IN TEACHING A
FOREIGN LANGUAGE: - UNDERSTANDING THE GLOBAL IDEA,
MEANING AND THEIR SUBSEQUENT CLARIFICATION**

Gadzaova L.P.

Аннотация. Общественный интерес к преподаванию и изучению иностранных языков велик. Не менее велики надежды и ожидания, связанные с этим, также в образовании в целом, поскольку владение иностранными языками создает лучшие условия и новые возможности в сфере трудоустройства выпускников вуза. Важным шагом в этом направлении является переход от односторонней передачи знаний и ориентации на преподавателя к интерактивному, живому процессу обучения; опора на структурные и когнитивные позиции метода, интегрированного в совершенствованные подходы к переводу грамматических структур, лексической многозначности и культурологических реалий в оригинальных текстах лингво-культурологического содержания.

Abstract. Public interest in teaching and learning foreign languages is great. The hopes and expectations associated with this are no less high in education as a whole, since the knowledge of foreign languages creates better conditions and new opportunities for employment of University graduates. An important step in this direction is the transition from one-way knowledge transfer and teacher orientation to an interactive, live learning process; reliance on the structural and cognitive positions of the method integrated into improved approaches to the translation of grammatical structures, lexical polysemy and cultural realities in the original texts of linguistic and cultural content.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку средствами оригинального текста, ситуационные и разговорные упражнения, когнитивный, интерактивный, межкультурный подходы, коммуникативный контекст.

Keywords: methods of teaching a foreign language using the original text, situational and conversational exercises, cognitive, interactive, intercultural approaches, communicative context.

Введение. Народы мира связаны не только сферой экономики, но и человеческими отношениями на общечеловеческой моральной основе, что естественно удовлетворяет и материальные интересы и соответствует целям установления гармоничного межличностного, межкультурного диалога. Диалог всегда был важен, а в последние годы при наличии глобальной сети интернета и других видов безграничного обмена информацией рассматривается как необходимая составляющая в мирном, беспрепятственном, творческом социальном сосуществовании. И это возможно только благодаря всеобъемлющей роли языка и культуры. Языка, поскольку его основной функцией является прямой, или косвенный социальный контекст. Он является самой значимой характеристикой человеческих отношений, реальной ценностью, постоянно подтверждающей свою необходимость. Язык может рассматриваться не только как средство, но и как повод для общения, от него зависят все виды повседневных ситуаций. Межкультурное общение не может обходиться без языковых, художественных и иных

средств. Мы живем в мире, предъявляющим требования, которые не соответствуют нашему предыдущему опыту и взглядам. Повседневная жизнь насыщена новыми технологиями, и неограниченные возможности взаимодействия, взаимообмена информацией вынуждают нас учить иностранные языки, что стало необходимым компонентом интеграции в мировое общество. Когда речь заходит о преподавании иностранных языков, понимается создание новых методов в этой области образования.

Исследование. Результаты. Обучение – это активный процесс надстройки на предшествующие знания новых, более актуальных и современных. Обучение с использованием перевода текстовой оригинальной информации позволяет студентам приобрести опыт и навыки для самостоятельного обучения, языкового совершенствования, приобретая, прежде всего, методическую и социальную компетентности, понимая под этим «die sich neue Kenntnisse selbständig anzueignen, und Strategien der praktischen Nutzung der Fremdsprachenkenntnisse in verschiedenen Lebens –und Berufssituationen zu beherrschen. Unter sozialer Kompetenz wird in der Regel die Fähigkeit im Team zu arbeiten, sowie die Gewinnung der Information aus sozialem Kontext verstanden» [3, с. 14] (авт.перевод: «Способность самостоятельно получать новые знания и осваивать стратегии практического использования навыков иностранного языка в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Под социальной компетенцией, как правило, понимается способность работать в команде, а также извлечение информации из социального контекста»), а также появления заинтересованности в конечном продукте и овладения навыками эффективной последовательности в выполнении текстовых упражнений, обеспечивая обратную связь и оптимизируя обучающий процесс. Дидактические аспекты способствуют развитию коммуникативной компетенции после сознательных достаточно кропотливых усилий овладения ими, с формированием навыков языкового общения в рамках условной коммуникативной схемы.

Мы предлагаем оригинальные тексты для применения в успешном обучении иностранному языку, целью которых является подготовка студентов к пониманию немецкого языка в условиях удаленного от Германии региона. Использование оригинальных текстов эффективно только с разработанным к ним дополнительным учебным материалом для облегчения и сокращения пути вхождения в иноязычную аутентичную ситуацию, т.к. изучение иностранного языка сопряжено с множеством препятствий, трудностей и проблем. Одной из таких трудностей, которая продолжает возникать, является громоздкость грамматических структур и лексическая многозначность. Языковая компетентность студента в понимании может повышаться за счет работы с текстами реальными или знакомыми (из русских переводов и т.д.) речевыми и языковыми ситуациями, или имеющими достоверную информацию.

Студенты переводят текст поэтапно, начиная с первоначального глобального понимания с целевым использованием грамматических, лингвистических, культурологических, социокультурных и практически любых доступных знаний. Самым важным в обучении языку, как известно, является аспект понимания. Это основа и отправная точка образования в целом и изучения иностранных языков, в частности. С точки зрения понимания в языковом образовании речь идет фактически о вопросах обработки информации, о восприятии, интеграции и закреплении новых (язык и метод изучения языка) знаний, уже существующих в памяти. Понимание, таким образом, прежде всего, означает восприятие похожих (или противоположных) языковых явлений при сравнении существующих в родном с изучаемым языком, а также организацию и запоминание их таким образом, чтобы они могли быть реактивированы, когда они необходимы. Понимание также означает осознание собственного образовательного поведения.

В процессе обучения таким методом можно овладеть шестью навыками: слушанием, чтением, письмом, говорением и добавляются два других навыка: устного и письменного перевода. При обучении иностранному языку в неязыковых вузах важно

знать методику этого процесса, чтобы выбрать методы, соответствующие уровню и потребностям студентов. Преподаватели иностранных языков часто полагаются на проверенные методы обучения. Однако, требования меняются со временем и, в соответствии с этим, разрабатываются новые методы, или то, что ранее игнорировалось, сейчас модифицируется, адаптируется к текущим потребностям общества.

Знание методологии позволяет выбрать подходящий метод (учебник) или наилучший методологический путь для соответствующего уровня, способностей и поставленных целей обучения. В методологии обучения средствами перевода преобладают оригинальные тексты, на которых можно продемонстрировать правильное применение изученных правил, а качество перевода текстов служит свидетельством уровня владения языком. Цель состоит в том, чтобы развить чувство языка, сходное с родным языком. «Редактирование перевода является непростым процессом, требующим не только знания грамматики, лексических вариантов слов и владения языковой нормой в целом, но и чувства слога» [2, с. 259]. Успех метода во многом зависит от факторов, таких, как личность преподавателя, его профессиональная компетентность, его увлеченность работой и способность увлечь студентов, равнодушие к результативности.

Наше научное (обучающее) психолого-педагогическое исследование овладения иностранным языком ориентировано на сопровождение оригинальных текстов повседневными ситуациями, представленными в диалогах. В процессе реализации когнитивного подхода грамматические правила закрепляются в коммуникативном контексте; в текстовые ситуации в процессе перевода встраиваются речевые шаблоны, в конце перевода даются текстовые упражнения лингво-культурологического содержания, т.к. к когнитивному обучению базовым навыкам в преподавании иностранных языков примыкает коммуникативный межкультурный подход, определяющий разработку учебных материалов, целью которого является развитие у студентов навыков межкультурной коммуникации с использованием когнитивных знаний и творческих навыков.

Закрепление и усвоение языковых выражений воспринимается прагматично, на первый план выходят шаблоны различной вербализации речевых намерений. Чтение и тренировка понимания на слух и посредничество соответствующих обучающихся, постоянно совершенствующихся стратегий приносят результаты в овладении иностранным языком. Оригинальные тексты используются в качестве когнитивной основы, учебное сопровождение (ситуативные диалоги, выражения, упражнения и т. д.) – как вдохновение для тематического сравнения текстов с разным инокультурным и иноязычным содержанием. Общие черты и различия должны быть обнаружены для лучшего понимания и восприятия иноязычных и инокультурных представителей (героев, персонажей из текстов), их мышления, действий, поведения и соответствующего сопутствующего языкового выражения. Важно последовательно придерживаться намеченной дидактической концепции и стратегии обучения при разработке новых методов, их совершенствовании и обновлять или расширять знания студентов, их осведомленность о языках и культурах.

Существенный элемент дидактической концепции обучения иностранному языку связан с запоминанием словарного и грамматического минимума, чему активно способствует сравнительно-сопоставительный перевод оригинальных текстов на уровне лингвистических форм (одинаковое / подобное значение или «ложные друзья»), но и не менее интенсивное изучение, напр. этимологии ментальной лексики и ее роли в передаче культурологических реалий. Формулировка общих и всеобъемлющих целей преподавания языка не означает, что она может быть использована для выработки единообразных методов обучения для всего преподавания иностранных языков. Следовательно, можно сформулировать ряд всеобъемлющих дидактических принципов, но конкретное выражение методов обучения зависит от конкретных, очень специфических условий в регионе, даже в рамках конкретного вуза и конкретной студенческой группы обучения. Они определяются рядом факторов и их специфическим взаимодействием. Среди них,

среди прочего:

1. Цели – общая всеобъемлющая концепция обучения иностранному языку: коммуникативные / межкультурные и педагогические цели обучения.

2. Контингент и особенности, такие как, например, возраст; родной язык и языковая культура, предыдущие знания иностранных языков с учетом культурных особенностей и знания вообще о языке (ах) и их культурном контексте; мотивация, интерес, образовательные предпочтения и т. д.

3. Образовательная среда:

- языковая политика и языковая ситуация в регионе, их стабильность и последовательность;

- преподаватели (профессиональная компетентность);

- яркая выраженность педагогических процедур и традиций в культуре;

- количество часов, отведенное на обучение;

- содержание текстов: избирательно отобранные, переносимые и интегрируемые тексты для развития понимания (например, в синтетических или оригинальных параллельных текстах на существующих языках, которые могут быть сравнительно оценены; при активации упомянутых «мостов понимания», например, в словарной и грамматической работе), т.к. иностранный язык и иностранный мир приходят на занятия иностранного языка регионального вуза почти исключительно из всевозможных текстов; видео, через интернет и т. д.

4. Вид перевода: глобальный, выборочный, детальное понимание и т.д., и задачи которые следуют за текстом (обобщение, оценка, комментирование, дополнение и продолжение и т. д.).

5. Наличие и доступность учебных материалов (учебники, технические средства и т. д.).

6. Удаленность иноязычного пространства.

Закключение. Процесс сравнительно-сопоставительного перевода означает: понять, осознать и, при необходимости, расширить и дифференцировать опыт обучения родного языка. Процесс сравнения и обсуждения (обсуждение, принятие предположений) делает студентов активными первооткрывателями своего собственного языкового мира и пробуждает желание понять другие народы, другие культуры, что может быть очень мотивирующим для изучения языка и внести свой вклад в эффективность обучения. Предлагаются избирательно отобранные, переносимые и интегрируемые в национальный менталитет тексты для развития понимания (например, в параллельных текстах: оригинальном и переводе) на соответствующих языках, которые могут быть сравнительно оценены.

Студенты «готовятся к жизни», и знания иностранных языков необходимы для их профессионального успеха и отдыха, а также для понимания и «понимания» других. Лучший вариант для реализации таких далеко идущих планов – это обучение языкам в стране, носителе языка, но школа, затем вуз должны и могут заложить основы для изучения языков и дать возможность обучающимся понять свой собственный выбор в этом процессе и, при необходимости, быть самодостаточным, по-своему. Сознательное использование методов и стратегий обучения иностранным языкам для повышения его эффективности, коммуникационных стратегий становится в вузе более независимой, целенаправленной, практико-и социокультурно-ориентированной с соответствующим институциональным подходом. «Для студентов, имеющих навыки практической работы на фирмах, совместных предприятиях, для успешной работы и бизнеса. знание национально-культурных особенностей, норм поведения, манер общения, обычаев и традиций представителей других культур крайне интересны и важны. Работодатели особо ценят специалистов, в квалификационных характеристиках которых отмечается владение деловой этикой и культурой общения, оперативность в распознавании информации на иностранном языке, способность устанавливать профессиональные контакты с

зарубежными партнёрами» [1, с.121].

ЛИТЕРАТУРА

1. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность Мировая экономика): Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2004. – 226 с.
2. Слепович В.С. Настольная книга переводчика с русского языка на английский -2-е изд.- Минск: ТетраСистемс, 2006. – 304 с.
3. Wiechmann J. Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. 5. Auflage. Herausgegeben von Jürgen Wiechmann / Susanne Wildhirt Buch. –2010. – 195 S.

УДК 37.08

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ В.Я. СТОЮНИНА

Гордиенко О.Г.

THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF V. I. STOYUNIN'S SCIENTIFIC HERITAGE

Gordienko O. G.

В статье раскрываются взгляды видного отечественного педагога В.Я. Стоюнина на проблемы обучения и воспитания через призму истории отечественного образования. Дан анализ ведущих работ ученого в области истории педагогики. Сделаны выводы, важные для развития современной системы российского образования. Ключевыми идеями историко-педагогических взглядов В.Я. Стоюнина названы идеи о необходимости использования отечественного опыта в организации школы, о единстве общества, семьи и школы в деле воспитания детей и подготовки из них честных и трудолюбивых граждан Отечества.

This article presents a range of views held by prominent Russian professor Vladimir Stoyunin on the topics of teaching and education challenges within the framework of education in Russia. It analyzes Stoyunin's major works on pedagogical history, and it draws important conclusions modern education system of Russia. The pedagogical concepts that are discussed in this article are considered to be Vladimir Stoyunin's key ideas for implementing a national school management system. These ideas cover society, the family, and cultivating school unity in order to raise children and make them honest, hardworking individuals for our nation.

Ключевые слова: история педагогики, В.Я. Стоюнин, процесс обучения и воспитания, общество, школа и семья, гражданское и нравственное воспитание, идеал просвещенного человека.

Key Words: The History of Pedagogy, Vladimir Stoyunin, Teaching and Parenting, Society, School, Family, Civil and Ethical Education, Ideal Educated Person.

Процессы реформирования системы российского педагогического образования, нарастающая динамика смены ценностей и смыслов в подготовке современного учителя, предстоящая реализация профессионального стандарта педагога объективно предполагают необходимость использования творческого потенциала, накопленного российским образованием на протяжении его развития.

В данной связи педагогическое наследие Владимира Яковлевича Стоюнина (1826 –

1888) – видного отечественного ученого-педагога, просветителя и методиста-словесника – представляется актуальным. В.Я. Стоюнин внес большой научный вклад в российскую педагогическую науку, методику преподавания словесности, плодотворно развивал теорию женского образования и обогатил практику его осуществления.

В.Я. Стоюнин выступал и как историк отечественного образования, тщательно проанализировавший предшествующий опыт образования и вынесший из него все самое ценное, необходимое для современной ему образовательной практики. Анализу историко-педагогических взглядов В.Я. Стоюнина посвящены работы современных исследователей: Л.Н. Беленчук [1], Богуславского М.В. [2], С.З. Занаева [4], Н.М. Федоровой [13], А.Н. Шевелева [17]. Однако историко-педагогический аспект научного наследия В.Я. Стоюнина относится к разряду малоисследованных. Цель данной статьи – раскрыть прогностический потенциал основных идей, концепций историко-педагогических работ В.Я. Стоюнина для обогащения современного историко-педагогического знания.

Будучи преимущественно педагогом-практиком и методистом, В.Я. Стоюнин опубликовал в 70-80-е гг. XIX в. целый ряд статей, анализирующих историю педагогики и школы и оказавших существенное влияние на развитие педагогической мысли России. Это «Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии» (1857–1858), «К.Д. Ушинский» (1871), «Из истории воспитания в России в начале XIX столетия» (1878), «Наша семья и ее исторические судьбы» (1884), «Заметки о русской школе» (1881–1882), «Образование русской женщины» (1883). Эти статьи представляют собой заметки по истории русской школы того или иного периода, в основе которых – письма, мемуары, дневники.

В марте 1857 г. вышел в свет первый номер педагогического журнала «Русский педагогический вестник», его редактором стал профессор Н.А. Вышнеградский, работавший в Главном педагогическом институте. Редакция этого нового педагогического журнала выразила свою готовность к диалогу с читателем, что делало его важной дискуссионной площадкой в данный период подъема общественного обсуждения в стране важных вопросов российского образования. В этом педагогическом журнале и появилась большая статья В.Я. Стоюнина, работавшего в этот период учителем словесности в 3-й Санкт-Петербургской гимназии. Данная статья В.Я. Стоюнина была посвящена размышлениям по поводу труда Н.А. Лавровского «О педагогическом значении сочинений Екатерины Великой», появившегося в 1856 г. в издании типографии Харьковского университета. Этому труду В.Я. Стоюнин придал огромное значение: «Перед нами лежит книга, замечательная как первый опыт истории воспитания в России. Если бы она была изложена не вполне удовлетворительно и даже поверхностно, то и тогда должна была бы обратить на себя внимание как первый шаг по пути, еще совсем не разработанному; и если она написана с большим знанием дела, с ясным пониманием важности предмета, с глубокими историческими и теоретическими сведениями, то тем более важна для нас и должна привлечь на себя взоры всех, кто задумывается над отечественным воспитанием» [12, с. 294]. Особую роль приобретает, по мнению В.Я. Стоюнина, обращение к историческому опыту организации образования в России именно в то время, когда «возбуждены вопросы о воспитании». Он подчеркнул, что обнаружил один, но важный недостаток во многих современных педагогических статьях – «совершенное незнание нашего прошедшего по этому предмету», видел причину этого в замалчивании вопроса о воспитании целого поколения педагогов. Размышления об идеях обучения и воспитания, их развитии, личностях педагогов и государственных деятелей, организовывавших в XVIII в. учебные заведения, создававших слой образованных людей и готовивших для него теоретическую базу, составляли предмет рассмотрения В.Я. Стоюнина. При этом он правильно замечал, что проблему воспитания нельзя отделить от многих общественных вопросов, если преподаватели-практики хотят, чтобы их рассуждения и выводы не остались только в отвлеченной теории, а перешли бы в практику (Стоюнин В.Я. Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии [12, с.295].

Вопрос заимствования содержания и формы обучения и воспитания в прошлые

периоды истории, а также неудачи в деле организации училищ по образцу Запада заставили его написать: «Нам нужно определить точку, с которой следует смотреть на русское воспитание в связи с общественными потребностями и с этой точки оценивать важность и достоинство предметов...» [12, с.296]. Эта мысль весьма актуальна в настоящее время, в начале XXI века, поэтому такое большое значение для нас имеют идеи В.Я. Стоюнина о невозможности механического и бездумного перенесения зарубежных образцов при организации российской системы образования.

Другая статья на историко-педагогическую тему – «К.Д. Ушинский» – была напечатана в газете «Санкт-Петербургские ведомости» в 1871 г. в связи со смертью великого педагога. С уходом К.Д. Ушинского вся его научно-педагогическая деятельность становилась историей, новейшей историей педагогики своей эпохи. И, чтобы педагогический подвиг К.Д. Ушинского не канул в Лету, В.Я. Стоюнин создал статью, которую назвал библиографическим очерком, намереваясь впоследствии, когда будет собран достаточный материал, написать его полную биографию. Таким образом, статья явилась первой попыткой научного анализа жизни и деятельности К.Д. Ушинского. В.Я. Стоюнин высоко оценил его «Родное слово», теоретические труды, выделяя при этом «Труд в его психическом и воспитательном значении» и «Педагогическую антропологию...», отметил особое внимание педагога к элементарному образованию, а также значение его взглядов на роль родного языка и труда в воспитании, роль женщины в воспитании детей младшего возраста. Оценивая историческую роль К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнин смог избежать высоких фраз для восхваления, но подчеркнул важнейшую черту великого педагога – он был человеком дела: «Задав себе раз благую цель, он твердо шел к ней; создав себе идеал, он неуклонно стремится внести его в жизнь... Такие-то люди и двигают вперед общественное дело; они оживляют то, что до них замирало; они указывают другим дорогу; они вызывают новые силы для деятельности. Они много страдают морально от неудач, от противодействий, от чужой злобы, иногда от собственной непрактичности, но зато избавляют от многих страданий следующее поколение. Таков был и Ушинский» [10, с. 147]. Так емко, точно, лаконично охарактеризовал В.Я. Стоюнин значение личности и деятельности К.Д. Ушинского для последующих поколений.

В статье «Из истории воспитания в России в начале XIX столетия» (1878) В.Я. Стоюнин высказал свои мысли о развитии российской школы в первой четверти XIX века, изложил своё понимание целей и задач реформ в области образования Александра I, рассмотрел создание министерства народного просвещения, а также системы школьного образования. Данная статья отражает взгляд ученого на историческую специфику национальной педагогики. В.Я. Стоюнин, анализируя позиции различных государственных деятелей, выразил недовольство победой государственного подхода над общественным, высчитал недостатки, свойственные отечественному образованию разных эпох: это чрезмерный контроль государства, чиновников над школой, недостаток общественной инициативы в деле школьного образования, обилие иностранных преподавателей и доминирование иностранных языков в образовании.

Выделим основные мысли В.Я. Стоюнина об образовании, о «новом идеале», заключенные в статье «Из истории воспитания в России в начале XIX столетия»:

- важное значение имеет нравственное образование: чтобы достичь до нравственной высоты, нужно быть хорошо воспитанным человеком;
- понятие «воспитанный человек» соотносится с понятиями «идеал гражданина», «человек с политическим развитием»: гражданин служит своему отечеству, старается быть ему полезным своим трудом, разумом, советом, искусством;
- широта образования достигается не только путем школьного изучения наук, но и путем самообразования, и в юном, и в зрелом возрасте через чтение, путешествия, изучение иностранных языков и способность русского человека легко овладевать ими. Даровитые русские люди изучали не только французский язык, литературу и театр, но и

древнегреческие, римские, итальянские, немецкие, английские произведения, а также философию и историю;

- литературное самообразование способствует нравственному и эстетическому развитию;
- широкое образование развивает широкий космополитизм, который может сдерживать крайнее увлечение чужой национальностью, уродливо проявлявшееся в русской общественной жизни. Космополитизм должен повести к разумному сознанию и поиску своей национальности, от которой отказалось общество;
- иностранные частные столичные пансионы, ориентированные только на изучение французского языка, манер хорошего обращения и танцев, не могли дать основательного образования;
- деревенское домашнее образование было более предпочтительным во многих отношениях, т.к. оно в традиционно церковном духе воспитывало в юношестве правильное отношение к жизни, приучало к ее нравственному анализу. Влияние природы было важной воспитательной силой деревенского воспитания;
- университеты в начале XIX века проходили стадию становления (обкатку программ и учебных планов, экзаменов и т.д.), требования к абитуриентам были крайне невысокими, соответственно, был низок и уровень научного образования молодых людей, окончивших университет и вступивших в жизнь;
- важна связь литературы и воспитания, существовавшая в тот период времени: литературные опыты (переводы и создание собственных произведений) развивали творческие силы молодежи, что оказывало на юношество положительное воздействие. Само чтение произведений русских писателей отражало интерес юношества, будило мысль. Особенно популярны среди молодежи в эту эпоху произведения Н. Карамзина;
- драматическое искусство также обладало воспитательным воздействием: развитые и талантливые юноши стремились на представления трагедий и серьезных комедий. Домашние спектакли, устраиваемые в стенах учебных заведений, приучали к выразительной декламации и изящному чтению стихов.

Подробный анализ системы образования России в начале XIX столетия свидетельствует о пристальном интересе В.Я. Стоюнина к процессам, проходившим в отечественном образовании, о поиске им на основе функционально-рационального подхода [15, с.294] рационального зерна в каждом историческом этапе развития системы образования и включении его в современный ему образовательный процесс с целью его качественного улучшения, насыщения плодотворными идеями для лучшей подготовки молодого поколения к действительному труду и службе на благо Отечества.

Очерки «Наша семья и ее исторические судьбы» были опубликованы в «Вестнике Европы» (№1 и 2) в 1884 г. и были вызваны статьей Куницкого «Вопрос о семье в нашей современной литературе», опубликованной в журнале «Женское образование» в 1883 г. Возражая Куницкому, обвинявшего школу и школьное образование в разладе между отцами и детьми в русской семье, В.Я. Стоюнин утверждал, что причины этого разлада нужно искать не в школе, а, во-первых, в семье, так как именно у семьи «никогда не было почвы для выражения общественного идеала, всегда руководящего воспитанием», во-вторых, в обществе, «где не могло выработаться понятие об общественной нравственности и где личные интересы всегда преобладали над общими, даже над государственными» [10, с. 292]. Выступая в защиту школы, В.Я. Стоюнин утверждает, что школа не может воспитать честных, трудолюбивых граждан до тех пор, пока в обществе не выработан идеал гражданина, так как многим жалко было расстаться с прошлым, пока существует «темное» понятие об общественной нравственности. Крах прежнего строя жизни, основанного на крепостном праве, вызвал необходимость появления новых понятий новой жизни, но на развалинах рухнувшей жизни еще велась ожесточенная борьба, так как многие не хотели расставаться с прошлой жизнью и устаревшими понятиями. В.Я. Стоюнин отдавал честь школе в том, что она быстро занялась вопросами нового воспитания в новых исторических условиях. Вступая в полемику с Куницким в проблеме

ответственности за воспитание детей, возлагавшим весь груз ответственности именно на школу, В.Я. Стоюнин называет подобную позицию «нравственным цинизмом», потому что именно семья портит детей в их младшем возрасте, а это впоследствии отражается на всей их жизни. Недостатками семейного воспитания педагог считал наличие ложного понятия об образовании, фальшивого идеала образованной женщины, которая становилась затем матерью, воспитательницей своих детей [16]. В основе этого понятия находилось представление о том, что «блестящее» образование женщины заключается только в иностранных языках, им приносится в жертву все, вплоть до пренебрежения родным языком. Кроме того, родители с самого раннего детства начинают «вымучивать» таланты из своих детей, представляя их будущими артистами или учеными. В.Я. Стоюнин назвал такой подход «величайшим злом», родительским насилием, тщеславием неразумных воспитателей, потому что подобное направление в воспитании истощает детские силы, духовные и физические, и делает их неспособными к правильному естественному развитию. Гораздо важнее, с точки зрения В.Я. Стоюнина, заботиться об общем равномерном и посильном развитии ребенка, что будет способствовать развитию врожденного детского таланта. Семья должна формироваться на более естественных началах: «на истинном образовании, на производительном труде, на разумном воспитании детей и, наконец, на идеалах, связывавших семью с обществом, у которого главными интересами жизни были бы интересы повыше светских» [10, с. 293]. Эти идеалы семья должна принять от общества, но оно еще окончательно не сложилось после отмены крепостного права; эти общественные идеалы находились в стадии становления. Положительные тенденции формирования новых общественных идеалов В.Я. Стоюнин уже видел в современной ему жизни и связывал их появление с литературой, которую считал обширным полем, где вырабатываются живые, настоящие идеалы, способные руководить жизнью и воспитанием.

Таким образом, осознавая высокую общественную роль школы в обучении и воспитании ребенка, не снимая со школы ответственности в образовании, В.Я. Стоюнин выстроил собственную иерархию отношений школы, семьи и общества: сначала общество должно выработать высокие идеалы воспитания, гражданские и нравственные (здесь существенна помощь и влияние литературы), затем семья должна их органично воспринять и воспитать ребенка в соответствии с этими идеалами, а школа, в свою очередь, принимая от семьи хорошо воспитанных и нравственно выдержанных детей, подготовит для общества честных и трудолюбивых деятелей.

«Заметки о русской школе» (1881 – 1882) были опубликованы в журнале «Вестник Европы» в 1881 г. №3, 5 и в 1882 г. №1 [см.: 5, 6, 7]. Эта статья наиболее полно отразила взгляды В.Я. Стоюнина на состояние народного образования. Исторический экскурс позволил автору вскрыть антинародный и антиобщественный курс учебного ведомства, который в результате контрреформ 1871-1873 гг. привел общеобразовательную школу к полной ее деморализации.

Анализ истории русского народного образования привел В.Я. Стоюнина к размышлениям об идеальной школе, о взаимоотношениях школы и семьи, школы и государства, школы и церкви, о профессионализме учителя [3]. Главные выводы, к которым он приходит, заключаются в следующем:

- история доказывает стремление человечества к просвещению; школа вызывается этим стремлением, значит, она может выполнять своё предназначение только тогда, когда имеет в виду идеал просвещенного человека;
- школа должна делиться по возрастам, а не по сословиям, т.к. психические законы у всех одни и те же;
- общеобразовательная школа должна быть низшая, средняя и высшая, внутреннюю связь между ними осуществляет один и тот же идеал, а различие – в разных степенях его достижения;

– все учебные предметы должны стремиться к одной цели – дать каждому возрасту столько, сколько он может принять, оставляя место для самостоятельной работы ума и логического развития;

– необходимо существование отдельных специальных школ или учебных мастерских, в которые могли бы поступать выпускники общеобразовательных школ с целью получения познаний нужных для трудовой жизни; в этом случае все общеобразовательные школы, тесно связанные со специальными, будут приносить большую пользу.

Анализ историко-педагогической деятельности В.Я. Стоюнина обнаружил, что педагог затрагивал историко-педагогическую тематику практически во всех своих крупных статьях, часто звучат у него различные темы истории педагогики XVIII и XIX вв. Это свидетельствует о том, что историко-педагогический подход являлся методологической основой взглядов В.Я. Стоюнина на современную ему педагогику и школу. Суть этих взглядов можно изложить в следующих выводах:

1. В решении вопросов современной образовательной практики важно обращаться к историческому опыту организации образования в России, а не слепо заимствовать содержание и форму обучения и воспитания по образцу Запада.
2. Главные недостатки российского образования – это чрезмерный контроль государства и чиновников над школой и недостаток общественной инициативы. Проблему воспитания нельзя отделять от общественных вопросов.
3. Формирование новых общественных идеалов напрямую связано с литературой как источником жизни и красоты.
4. Идеальная русская школа должна стремиться к созданию идеала просвещенного человека; она должна делиться по возрастам, а не по сословиям, базироваться на принципе доступности, оставляя учащимся место для самостоятельной работы; наряду с общеобразовательной школой должны существовать специальные школы и учебные мастерские для подготовки учащихся к трудовой жизни.
5. Общество, семья и школа выполняют единую работу по воспитанию и обучению детей: общество вырабатывает гражданский и нравственный идеалы воспитания, семья воспитывает детей в соответствии с ними, а школа готовит из них честных и трудолюбивых деятелей.

Статьи по истории педагогики отразили взгляды на историю отечественного образования и самого В.Я. Стоюнина, и образованных людей его времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беленчук Л.Н. Владимир Яковлевич Стоюнин о развитии отечественной школы в первой четверти XIX в. // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2017. Вып.46. С.89-99.
2. Богуславский М.В. Генезис педагогической системы В.Я. Стоюнина // Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 190-летию со дня рождения В.Я. Стоюнина (19 декабря 2016 г.) / Под общей редакцией члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С.11-21.
3. Гордиенко О.Г. Основы профессионализма учителя в педагогическом наследии В.Я. Стоюнина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №4-1 (70). С.197-200.
4. Занаев С.З. Произведения В.Я. Стоюнина как памятники истории отечественной педагогики // Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 190-летию со дня рождения В.Я. Стоюнина (19 декабря 2016 г.) / Под общей редакцией члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С.104-109.

5. Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе // Вестник Европы. – 1881. – № 3. – С. 113-135.
6. Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе // Вестник Европы. – 1881. – №5. – С. 107-135.
7. Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе // Вестник Европы. – 1882. – №1. – С. 169-199.
8. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Н.А. Константинова. – М., 1954. – 400 с.
9. Стоюнин В.Я. Наша семья и ее исторические судьбы// Избр.пед.соч. / Сост. Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1991. С. 292-295.
10. Стоюнин В.Я. К.Д. Ушинский // Избр.пед.соч. / Сост. Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1991. С. 138-147.
11. Стоюнин В.Я. Педагогические сочинения. М., 1892. С.189-225.
12. Стоюнин В.Я. Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии (По поводу сочинения г. Лавровского «О педагогическом значении сочинений Екатерины Великой») // Русский педагогический вестник. 1857. № 7. С. 294-295.
13. Федорова Н.М. В.Я. Стоюнин как историк отечественной педагогики XVIIIв. // Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 190-летию со дня рождения В.Я. Стоюнина (19 декабря 2016 г.) / Под общей редакцией члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С.109-117.
14. Федотова И.Б. Русский язык: стратегия перехода от теории к практике // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2006. №4. С.47-48.
15. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. №3. С.294-299.
16. Федотова И.Б., Гордиенко О.Г. Система женского образования в трудах В.Я. Стоюнина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. №2. С.35-40.
17. Шевелев А.Н. Фонд В.Я. Стоюнина в Российской национальной библиотеке: источниковедческие аспекты изучения // Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 190-летию со дня рождения В.Я. Стоюнина (19 декабря 2016 г.) / Под общей редакцией члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С.117-125.

УДК 378.4: 378.1

ОСОБЕННОСТИ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ХОЛДИНГОМ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Горобец Д.В.

FEATURES OF RESTRUCTURING MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL HOLDING OF THE FEDERAL UNIVERSITY

Gorobets D.V.

Аннотация: В статье рассмотрены организационные структуры управления высшими учебными заведениями: линейно-функциональная, проектная, штабная, дивизиональная, матричная; акцентировано внимание на их преимущества и недостатки. Раскрыты особенности реструктуризации управления образовательного холдинга федерального университета с учетом внедрения перспективного управления, обеспечивающего соответствие деятельности вуза изменениям внешней и внутренней среды.

Annotation: The article discusses the organizational structures of management of higher education institutions: linear-functional, design, staff, divisional, matrix; focuses on their advantages and disadvantages. Features of the restructuring of the management of the educational holding of a federal university are disclosed, taking into account the introduction of promising management that ensures that the activities of the university correspond to changes in the external and internal environment.

Ключевые слова: образовательный холдинг, перспективное управление, реструктуризация управления, принципы управления, структуры управления.

Keywords: educational holding, prospective management, management restructuring, management principles, management structures.

Происходящие изменения в социально-экономическом устройстве России и в частности, в Крыму обуславливают модернизацию сферы образования, предполагают коренные изменения систем управления образованием на всех уровнях: общероссийском, региональном, муниципальном, отдельного учебного заведения.

Система высшего образования в последние годы ориентирована на укрупнение вузов, их объединение в образовательные кластеры и холдинги. Данная тенденция указывает на развитие высшего образования в контексте развития страны и ее отдельных регионов. Современный федеральный вуз можно рассматривать как образовательный холдинг, который включает в себя учебные заведения профессионального образования разного уровня подготовки специалистов. Как указывает С. Майкова, фактическое объединение разных образовательных организаций, которые расположены на значительной территории, возникновение новых управленческих взаимодействий, статус автономного учреждения определяет необходимость оптимизации функций управления вузом [3]. Потребность управления развитием образовательным холдингом федерального университета как системы приводит к необходимости смены его целевых ориентиров, которые связаны с обеспечением новой социально-экономической функции высшего образования. Во-первых, это цели формирования общего образовательного пространства университетского холдинга. Во-вторых, это цели интеграции образовательного холдинга в общероссийскую и мировую систему профессионального образования. В-третьих, это создание и развитие на территории федерации образовательных комплексов, входящих в образовательный холдинг федерального университета, способных обеспечить собственную конкурентоспособность и конкурентоспособность вуза в целом.

Выделение этих групп целей означает, что система управления образовательным холдингом федерального университета предполагает свою особую структурно-функциональную организацию. В этой связи процесс формирования новых управленческих структур, анализ современных моделей и методов управления вузом становится весьма актуальным, что и является целью нашей статьи. Исследование проблем функционирования и совершенствования организационно-функциональных структур управления высшими учебными заведениями мы находим в трудах А. Асаул, А. Баитова, А. Гаврикова, Е. Задорожной, В. Допятовского, Б. Капарова, В. Ланкина, Е. Макарова, В. Сербина, С. Татарова и других. Многие авторы утверждают, что в управлении учебным заведением необходимо обеспечивать гибкость за счет взаимосвязи функциональных и линейных структур управления. Так, Э. Эрикенова утверждает, что организационная структура высшего учебного заведения должна способствовать реализации его миссии, целей и функций, отвечать принципам управления и требованиям современной инновационной экономики [8].

В научной литературе [1; 2; 5; 6; 7] структура управления организацией рассматривается как упорядоченная совокупность взаимосвязанных элементов, что обеспечивает их функционирование и развитие как единого целого. В рамках структуры управления происходит управленческий процесс, между участниками которого распределены задачи и функции управления, а значит, определены права и ответственность за их выполнение. Таким образом, структура управления образовательным холдингом федерального университета составляет определенную систему взаимосвязей между ее элементами и отдельными должностными лицами, которые привлечены к решению управленческих задач. К элементам этой системы относятся институты, академии, факультеты, колледжи, различные отделы и службы, группы и отдельные сотрудники, осуществляющие функции субъектов управления.

Рассмотрим особенности перспективного управления на примере Крымского Федерального университета имени В.И. Вернадского, который по своей сути является в Крымском регионе образовательным холдингом. Сложность построения системы управления в образовательном холдинге определяется его природой, так как холдинг, по мнению А. Нестерова - «это не просто суммарная совокупность всех входящих в него предприятий, а сложное организационно-экономическое образование, эффективность которого в целом зависит от внутренней согласованности всех действий»[4].

Структура управления образовательным холдингом Крымского Федерального университета имени В.И. Вернадского определяется его целями и функциями, она существенно влияет на все направления деятельности учебного учреждения. Руководство университетом особое внимание уделяет принципам и методам формирования структур управления, выбору типа или определенной комбинации видов структур, обеспечивающих соответствие структуры управления изменениям во внешней и внутренней среде высшего учебного заведения.

Следовательно, важным организационным условием, обеспечивающим перспективное управление процессом развития образовательной системы университетского холдинга, становится реструктуризация внутри вузовского управления. Реструктуризация управления рассматривается нами как процесс и результат изменения структуры управления образовательным холдингом, что предполагает адаптацию управления к внешним (изменения социально-экономической ситуации, конкуренция на рынке образовательных услуг, требования государства к подготовке кадров и т.д.) и внутренним (потенциал, потребности, интересы профессорско-преподавательского состава и сотрудников университета, уровень их компетентности; организационная культура, организация образовательного процесса и т.п.) условиям функционирования высшего учебного заведения. Необходимость реструктуризации управления связана с интенсивным развитием Крымского Федерального университета имени В.И. Вернадского, усложнением его связей с внешней средой. Усилилась активизация работы по приему

абитуриентов, по организации системы довузовского, дополнительного и последипломного образования, а также расширение сферы научно-исследовательской деятельности, что, в свою очередь, обусловило необходимость создания новых организационных структур. Реструктуризация управления образовательным холдингом предопределяет появление новых организационных единиц и существенные изменения качества реализации профессиональных функций в результате межсубъектной специализации и межсубъектного взаимодействия. Одни и те же профессиональные роли-функции выполняются различными субъектами, например директорами институтов, академий, колледжей по-разному, учитывая особенности их опыта, способностей, профессиональных интересов и ценностей, а также направлений профессиональной подготовки в данных структурных подразделениях холдинга. Это приводит к появлению достаточно широкого диапазона подходов, форм и методов работы. Между субъектами возникает интенсивный обмен мнениями, идеями, операциями, профессиональными ценностями.

Перестройка структуры управления образовательным холдингом университета связана с необходимостью совершенствования демократических основ в управлении, с одной стороны, а с другой - с обеспечением соответствия структуры управления достижению целей развития вуза, учета изменений во внешней среде заведения, которое характеризуется нестабильностью, активными трансформационными преобразованиями. Реструктуризация управления была направлена на обеспечение оптимального соотношения таких принципов управления, как централизация и децентрализация в осуществлении управленческих решений; планирования и организации образовательной деятельности; коллегиальности, взаимосвязи и взаимодействия, и единоначалия в управлении; распределении прав, полномочий и пределов ответственности в деятельности субъектов, входящих в университетский холдинг; оптимального соотношения оперативно-текущего и целевого перспективного управления в определении целей деятельности образовательного холдинга университета и способов их достижения; сочетание исполнительской дисциплины с активностью, инициативой и свободой творчества профессорско-преподавательского состава, сотрудников университета, студентов. В целом же проведение реструктуризации управления Крымским Федеральным университетом имени В.И. Вернадского было направлено на приведение структуры управления в соответствие со стратегией развития университета.

Особое внимание в процессе реструктуризации управления образовательной системой университетского холдинга необходимо уделять решению вопроса о степени централизации и децентрализации управления. По нашему мнению, не существует одного лучшего для любых организационных структур соотношения между степенью централизации и децентрализации. В каждом отдельном случае необходимо оптимально сочетать централизацию и децентрализацию, стараться максимально использовать их преимущества и уменьшить влияние недостатков.

Увеличение численности студенческого и педагогического коллективов, расширение функций образовательного холдинга федерального вуза, его структурных подразделений, видов деятельности, содержания работы вызывает необходимость установления определенной иерархии в управлении. То есть выстраивается система служебного подчинения одних руководителей вместе с их подразделениями другим руководителям, которые находятся на высших ступенях иерархической «лестницы».

В зависимости от того, как группируются управленческие виды деятельности и распределяются полномочия и ответственность между должностными лицами и подразделениями, могут возникать структуры управления вузов разных типов.

В научной литературе предлагаются различные классификации организационных структур управления, которые могут быть применены в педагогических системах. Структура управления образовательной системой холдинга должна одновременно обеспечивать развитие одних ее структурных элементов или стабилизации, или

сокращения масштабов деятельности других. Эти положения, а также анализ научной литературы и практики управления дали основание рассматривать в статье возможности пяти видов организационных структур, которые могут использоваться в процессе перспективного управления образовательным холдингом федерального университета: линейно-функциональную, проектную, штабную, дивизиональную, матричную.

Для внутри университетского управления традиционными являются структуры линейно-функционального типа. Данные структуры характеризуются четким разделением управленческой деятельности по функциям, подразделениям, отдельным специальностям и должностям; четким соблюдением иерархической субординации в отношениях «руководитель - подчиненный»; решением каждым специалистом своей задачи в соответствии с общими задачами, стоящими перед организацией. Функциональная структура является необходимой в университетском холдинге, поскольку в нем существует разделение труда и специализации. Роль функциональных подразделений руководящей подсистемы университета выполняют ученый совет, директора институтов и колледжей, деканаты факультетов, кафедры и др. Функциональная структура связывает эти подразделения в единое целое и устанавливает связи подчинения в образовательном пространстве университетского холдинга и позволяет руководителю университетского холдинга сосредоточиться на стратегических вопросах. Однако линейно-функциональная структура формируется тогда, когда образовательный холдинг реализует преимущественно стратегию функционирования и находится в достаточно стабильных внешних условиях. Стратегия же развития в таком учебном заведении касается только локальных изменений.

Линейно-функциональная структура управления реализацией перспективного плана развития университетского холдинга предусматривает, что между его подразделениями осуществляется распределение работ, связанных с выполнением отдельной части комплексного плана. Такая структура позволяет учебному заведению получить новые результаты благодаря углублению профессиональной специализации работников, последовательному совершенствованию имеющегося опыта, равномерному темпу развития структурных подразделений и тому подобное.

В то же время линейно-функциональная структура становится неэффективной, когда структурные подразделения университета, группы и даже отдельные их члены начинают действовать неравномерно, неслаженно. При этом теряется общая цель деятельности образовательного холдинга. Возникает проблема постоянного согласования действий различных функциональных подразделений, увеличивается объем работы ректора вуза.

В основе штабной структуры управления лежит принцип формирования штаба в качестве временного руководящего органа, который наделяется властными полномочиями по отношению к другим подразделениям образовательного холдинга. Учитывая это, руководитель вуза оставляет за собой функции контроля и координации работ по реализации определенных планов, направляя их на достижение целей и общих интересов учебного заведения. То есть, достигается сочетание централизованной координации с децентрализованным управлением. Такой вид структуры целесообразно применять при реализации вузами стратегии функционирования.

Состав участников временных групп в условиях штабной структуры управления формируется на основе профессиональной специализации функциональных подразделений университетского холдинга. Штабная структура управления дает положительные результаты при условии, что создаются возможности для проявления «оперативной» самостоятельности сотрудников. В таких структурах растет иерархичность вертикалей управления вузом, дублируются его функции.

Для решения нестандартных задач и работы в нестабильных условиях более гибкими являются структуры проектного, дивизионного и матричного типа, которые в теории управления относятся к классу органических или адаптивных. В данных структурах действует приоритет опыта и квалификации над организационным статусом;

доминирует горизонтальная, а не вертикальная координация совместной деятельности.

Проектная структура - это временная структура, создаваемая для решения определенной важной задачи. Она предусматривает объединение в одну команду группы сотрудников, которые способны решать поставленную задачу. В процессе работы в проектной группе ее участники полностью или частично освобождаются от своих обычных обязанностей. В группу могут привлекаться на временную работу сотрудники из других учреждений. Проектная структура прекращает свое существование после достижения поставленной цели.

Для больших организаций, которые состоят из относительно обособленных структурных подразделений с наделенными правами в своей деятельности, целесообразно внедрять дивизиональную организационную структуру управления. Для образовательного холдинга федерального университета целесообразно внедрение дивизионных управленческих структур в связи с тем, что в университетский холдинг входят ряд институтов, академий, колледжей, техникумов, различных центров.

Так, в результате реструктуризации, в Крымском Федеральном университете имени В.И. Вернадского действуют 18 научно-исследовательских центров, среди них: и Клинический медицинский многопрофильный центр Святителя Луки, Военный учебный центр, Научно-образовательный центр ноосферологии и устойчивого ноосферного развития, Научно-исследовательский институт «КрымНИИпроект», Научно-исследовательский центр истории и археологии Крыма, Институт сейсмологии и геодинамики, Крымский региональный научный центр Российской академии образования, Центр опережающего научно-технологического развития, Центр экспертных исследований, Центр информационных технологий, Крымский международный ландшафтный центр, Методический центр психолого-педагогического обеспечения, Феодосийский, Керченский и Ялтинский инженерно-технические центры по созданию объектов градостроительства и другие.

В структуру университетского холдинга в настоящее время входят 11 институтов и академий, 5 колледжей и техникум, которые являются подразделениями университета и также определяют его дивизиональную структуру.

Каждый из институтов и академий объединяет соответствующие факультеты, кафедры, лаборатории и научно-исследовательские центры, научные библиотеки, спортивные клубы, музеи, базы практик и отдыха и др. Руководство институтов, факультетов, колледжей имеет право самостоятельно разрабатывать стратегию, определять перспективы их развития и подчиняется непосредственно ректору, проректорам федерального университета.

Базовым структурным подразделением университета является кафедра, а колледжа – предметно-цикловая комиссия. Они осуществляют учебно-воспитательную, исследовательскую и методическую деятельность по одной или нескольким родственным специальностям, специализациям или учебным дисциплинам, а так же научную, научно-исследовательскую и научно-техническую деятельность по определенному направлению. С целью повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса, рационального использования кадрового потенциала в процессе реструктуризации в университетском холдинге осуществляется объединение кафедр, предметно-цикловых комиссий.

Таким образом, дивизионная структура управления кардинально отличается от централизованной структуры, организованной по функциональному принципу тем, что ведущую роль в управлении образовательной системой играют самоуправляемые подразделения университета, работающие автономно и их деятельность координируется руководством университетского холдинга.

Дивизиональная управленческая структура не отрицает и не заменяет собой функциональную структуру, в состав которой входит последняя. Однако, в этом случае в управленческом взаимодействии доминируют отношения, сущность которых заключается

в делегировании полномочий от центра к структурным подразделениям федерального вуза. Это способствует повышению роста адаптивности университета к условиям внешней среды. Дивизионные структуры освобождают ректора, проректоров от решения текущих вопросов и предоставляют им возможность заниматься только стратегическими вопросами. В то же время при дивизионной структуре может возникнуть стратегическая несовместимость отдельных самостоятельных подразделений образовательного холдинга, а также трудности распределения общеуниверситетских ресурсов. Достаточно актуальной для образовательного холдинга является матричная структура, которая отражает существование в вузе двух направлений управления. Вертикальное направление предполагает управление структурными подразделениями университетского холдинга, а горизонтальное - управление отдельными планами, программами, проектами, для реализации которых привлекаются люди и ресурсы различных подразделений университета. Учитывая это, осуществляется распределение прав руководителей подразделений университета по реализации планов, программ, проектов.

Матричная структура позволяет преодолевать разобщенность между отдельными функциональными звеньями вуза. К тому же она является основой для привлечения руководителей среднего звена к решению стратегических задач. Матричная структура управления имеет гибкий и динамичный способ объединения специалистов, владеющих различными знаниями, опытом и квалификацией в программно-целевые группы. Эти группы формируются с целью решения соответствующей важной для высшего учебного заведения проблемы. Матричную структуру целесообразно применять, когда университетский холдинг реализует стратегию развития и функционирует в нестабильной внешней среде. Например, при переходе вузов на дистанционное образование в условиях пандемии COVID-19, матричная структура дала возможность гибко маневрировать человеческими ресурсами, привлекая к работе квалифицированных специалистов вуза. Это обеспечивает высокое качество работы с максимальной скоростью ее выполнения и минимальными затратами. Важным условием эффективности матричной структуры управления является расширение самостоятельности структурных подразделений, их определенная независимость от установленной иерархии подчинения, формирование новых взаимоотношений между подразделениями университетского холдинга.

Реструктуризация управления образовательным холдингом Крымского Федерального университета имени В.И. Вернадского предусматривает сочетание линейно-функциональной и дивизионально-матричной структур. Взаимодействие этих структур осуществляется на основе совмещения функций высшего и низшего уровней управления.

Подводя итог, мы можем сделать вывод, что ни одна из охарактеризованных организационных структур не является универсальной. Эффективность каждой организационной структуры зависит от условий, в которых функционирует высшее учебное заведение. Так, линейно-функциональная, штабная структуры из-за своей недостаточной гибкости могут хорошо работать в режиме функционирования вузов в условиях относительно стабильной ситуации в его внешней среде. Для эффективного перспективного управления, управления развитием, инновационными процессами целесообразными будут проектная, дивизионная или матричная структуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Задорожная Е. К. Коллегиальная модель управления высшим учебным заведением // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2013. № 12 (27). Режим доступа <http://ekonomika.snauka.ru/2013/12/3423>
2. Макарова Е. Л., Сербин В. Д., Татаров С. В. Анализ современных организационных структур высших учебных заведений // Проблемы управления в социальных системах. 2014. Т. 7, № 11. С. 43–55.
3. Моделирование организационной структуры управления объединенным университетом

/ С. Э. Майкова [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 3. С. 421–440.

4. Нестеров А.К. Управление холдингом // Энциклопедия Нестеровых – Режим доступа <http://odiplom.ru/lab/upravlenie-holdingom.html>

5. Олейник В. В. Управление развитием профессионально-технического учебного заведения: учеб.-метод. пособ. / В.В. Олейник, Л.Н. Сергеева. – К.: АртЕК, 2010. – 176 с.

6. Смирнов Э. А. Основы теории организации / Э. А. Смирнов. – М.: Аудит ЮНИТИ, 1998. – 375 с.

7. Теория систем и системный анализ в управлении организациями: ТЗЗ Справочник: учеб. пособие / Под ред. В.Н. Волковой и А.А. Емельянова. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 848 с.

8. Эрикенова Э.М. Системы управления университетами и принципы их проектирования // Вестник университета, 2016. № 7-8. – С. 54-59.

УДК 373.5

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК И ОПЫТ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Данильянц Э.И.

FORMATION OF THEORETICAL DEVELOPMENTS AND EXPERIENCE OF PROFILE TEACHING OF SENIOR GRADUATES

Danilyants E.I.

В статье рассматривается сущность профильного обучения в общей образовательной школе, анализируются основные положения государственных программ по реализации профильного обучения, выделяются требования к общему среднему образованию, акцентируются предметные, межпредметные и личностные области развития учащихся, специфика образования, особенности профильного образования.

The article deals with the essence of profile education in the common school, analyzed the main provisions of state programs for the implementation of profile education are requirements to General secondary education, substantive focus, interdisciplinary and personal development of students, the specificity of education, especially professional education.

Ключевые слова: стандарт, профильное обучение, содержание образования, вариативность, индивидуализация, дифференциация, самореализация, модель, проект

Keywords: standard, profile training, content of education, variability, individualization and differentiation, self-realization, model, project.

Специфика образовательных феноменов профильного обучения и углубленного изучения отдельных предметов была нацелена на самореализацию личности, на обогащение и уточнение понятий, увеличение объема и сложности изучаемого материала, усиление его системности и в качестве основных средств освоения углубленного материала выступают учебный текст и учебные задачи.

Профильное обучение направлено на самоопределение личности, его содержание ориентировано на профессиональную ориентацию и обнаружение ценностных аспектов предпочитаемой профессиональной деятельности, а основным средством освоения профильного содержания служат деятельностные, практические методы действия в

учебных и реальных жизненных ситуациях [1].

Анализ научных исследований показывает, что параллельно с введением разных вариантов профильного обучения в общем образовании изучались и методологические основы профильного образования.

Обобщая проведенный теоретический анализ проблемы профильного обучения, можно представить его структуру в следующей схематической конструкции (Рис. 1).

Общественные цели развития и воспитания человека		
Общеобразовательная школа		
Общее развитие		
Социализация		
Ключевые компетенции		
Подготовка к профессиональному образованию		
	Профильное образование	
	Профильное обучение	
	принципы	подходы
	Дифференциация	Вариативный
	Индивидуализация	Личностно ориентированный
	Креативное развитие	Деятельностный
	самореализация	Компетентностный
		Проектный
		Открытости познания

Рис. 1. Структурная схема профильного обучения

Схематическое представление профильного обучения показывает, что оно является необходимым приложением к общему образованию, и реализуется в области подготовки школьников к профессиональному образованию. Общее образование имеет общественный заказ на общее развитие, социализацию, воспитание и формирование ключевых компетенций молодежи. А перспективной целью профильного обучения в рамках общего образования является создание условий развития способностей учащихся и подготовка их к осознанному выбору профессии. Соответственно профильное обучение направлено на развитие индивидуальности учащихся, обусловленной его природным интеллектуальным потенциалом, интересами и ориентирами на самореализацию. Если в общем образовании его учат ценностям культуры, то в профильной школе он сам становится заинтересованным соучастником изучения тех знаний, которые затребованы его собственной интенцией и потребностями. Здесь больше возможностей для интерактивной среды познания и раскрытия потенциала самих учащихся.

Как показано на схеме, в основе профильного обучения лежат принципы дифференциации и индивидуализации, креативного развития и самореализации школьников. Дифференциация образования при этом имеет различные смыслы. В основном оно касается введения в школу различных дисциплин, программ и содержания учебных предметов, позволяющих учитывать индивидуальные или групповые возможности учащихся. Такая дифференциация широко практикуется в зарубежных странах. В советской системе общего образования такие возможности были ограничены. В рамках нашего исследования имеется в виду профильная дифференциация, специфичность программ которой состоит в том, что они направлены на определенные группы учащихся, отличающихся интересом к экономике. Такие группы создаются и по другим направлениям профильного обучения. В этих рамках обязательно возникает необходимость обращаться к природному потенциалу и возможностям развития отдельных учащихся, которые удовлетворяют принципу индивидуализации. Но принцип индивидуализации рассматривается не обособленно, а в рамках профильной дифференциации.

Профильному характеру обучения специфичны и различные подходы,

учитывающие свободу выбора, раскрытие креативного потенциала учащихся и реализации целей их самореализации. Креативность в психологическом значении означает наличие у человека природных потенциальных возможностей в нестандартном подходе к решению проблемных задач. Известный специалист по креативному мышлению М. Чиксентмихайи утверждает, что креативности свойственны три специфических свойства: высокий интеллект и уровень развития, гибкость мышления и метатворчество [2]. Анализ практики профильного обучения показывает, что они в разной степени присущи учащимся, выбирающим направление профильного обучения. В крайнем случае, у них есть опыт метатворчества в тяге к профильным знаниям и преобразованию изучаемых знаний. Наличие успеха в той или иной области является основанием выбора ими области профильного обучения. Соответственно в профильном обучении необходимо продолжить работу над развитием творческих способностей учащихся. От успеха в этом процессе зависит и возможности самореализации учащихся.

Разные подходы к профильному обучению также затребованы целями, содержанием, технологиями и особенностями учащихся и их претензиями на получение профессионального образования. При этом вариативность выражается в выборе профиля и соответствующих образовательных программ, элементов содержания образования, образовательных ресурсов и технологий самореализации. Открытость познания предлагается осуществлять через использование разных социальных связей, способы познания и объяснения мира, раскрытие внутреннего креативного потенциала учащихся. Личностная ориентированность требует акцентирования внимание на развитие потенциальных возможностей учащихся, сопровождении их свободного самовыражения и установления субъект-субъектных отношений в учебном процессе.

Компетентностный характер профильного обучения выступает как продолжение формирования ключевых компетенций в общем образовании, ориентированности на выбранную профессию и в развитии практических умений в области освоения предметных и профессиональных умений. Деятельностный характер выражается в подготовке, презентации и реализации социальных, экономических и предметных проектов.

Как показывает сложившийся опыт российской и зарубежной школы, профильное образование начинается в области подготовки школьников к профильному образованию на уровне 9-11 классов. При этом в стандартах общего образования указано, что обязательная часть образовательной программы среднего общего образования составляет 60%, а часть, формируемая участниками образовательных отношений, - 40% от общего объема образовательной программы среднего общего образования (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 N 1645).

Таким образом, опыт осуществления профильного обучения свидетельствует о наличии ряда проблемных вопросов методологического, теоретического и личностного плана. При этом существенны и преимущества, открывающиеся в русле личностной самореализации учащихся профильного обучения.

Возраст старшеклассников характеризуется как ранняя юность или переход от детства к взрослому состоянию. Это период, для которого характерна активная социализация, вхождение в систему культуры, овладение необходимой системой представлений, ценностей, норм и навыков. Поскольку окончательное социальное созревание человека связано с завершением образования, приобретением стабильной профессии и началом трудовой карьеры, то в период раннего юношеского возраста можно говорить только о первичной социализации, связанной с самоопределением в будущей профессии и «примеркой» на себя различных взрослых ролей.

Система профильного обучения, в отличие от уже сложившейся в нашей стране практики школ с углубленным изучением предметов, позволит преодолеть недостатки первой, связанные с особенностями личностного развития учащихся. Для таких школ характерны определенные тенденции элитарности, карьеризма в поведении, претензий на

некоторую собственную исключительность и одарённость, известная переоценка отдельными учащимися своих возможностей [3]. Данная проблема становится менее актуальной в ситуации профильного обучения как массовой практики, хотя и не снимается полностью за счет субъективных представлений о «престижности» конкретного профиля обучения. Таким образом, можно утверждать, что ранний юношеский возраст является наиболее сенситивным для выбора профессии, адекватно интересам и способностям учащихся.

Исходя из вышесказанного, школа должна обеспечивать качество общего образования, не имитируя деятельность учреждений профессионального образования. Образовательный процесс в рамках предлагаемых школой профилей должен быть организован с учетом запросов, способностей и интересов учащихся, при условии обеспечения минимального (базового) уровня государственных стандартов общего образования всем школьникам.

Профильное обучение в средней школе предназначено и для реализации «компенсаторной» функции интеграции содержания образования с точки зрения подготовки выпускников к профессиональному выбору. Перед ним ставится задача укрепления межпредметных связей, преодоления «раздробленности» школьного знания и его оторванности от практики. Соответственно, профильное обучение не тождественно углубленному изучению отдельных предметных областей.

Одновременно, профильное обучение не должно быть жестко привязанным к структурам профессиональных деятельностей и находиться в однозначном соответствии с существующим набором профессий и сложившимся на сегодняшний день требованиями рынка труда. В условиях динамично развивающегося общества и соответственно рынка профессий и рынка труда необходимо, чтобы, вступая в самостоятельную жизнь, молодой человек не был ограничен имеющимся у него набором знаний и умений, а обладал универсальными компетенциями социально-профессиональной адаптации.

Анализируя принципиальные отличия системы профильного обучения от предшествовавших ей, необходимо отметить роль курсов по выбору в структуре профильной подготовки учащихся и процессе их личностного становления. В отличие от факультативов курсы по выбору являются обязательными для изучения. С психологической точки зрения это означает, что старшеклассник, может быть, впервые получает возможность сделать аргументированный выбор и принять ответственность за него, поскольку принцип добровольности действует при выборе элективных дисциплин.

Помимо упомянутых уже функций элективных курсов нормативными документами предусмотрено и то, что они могут выходить за пределы традиционных учебных предметов и выбранного школьником профиля [4]. Таким образом, элективные курсы в наибольшей степени выполняют роль инструмента, формирующего индивидуальную образовательную траекторию обучающегося и одновременно интегрирующего знания, приобретаемые в рамках общеобразовательных и профильных дисциплин. С другой стороны, тематика и содержание элективных курсов формируется на уровне конкретного образовательного учреждения, т. к. эти курсы включены в состав школьного компонента. В этих условиях возрастает значение того, какая модель выбрана образовательным учреждением (многопрофильная школа, профильное обучение, индивидуальный учебный план или др.), а также того, какую функцию выполняет элективный курс в учебном плане.

Проведенный анализ теоретических разработок и опыта профильного обучения, имеющихся на данный момент, показывает, что идеи профильного обучения имеют в нашей стране достаточно давние традиции и уже значительный опыт практической реализации. За последние сто лет образовательная практика прошла путь от реализации идей индивидуализации как основы методик преподавания и педагогического взаимодействия к пониманию необходимости выстраивать индивидуальные образовательные траектории для учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рягин С. Н. Проектирование процесса обучения старшеклас-ников на основе профильной компетентности: дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Рягин. – Омск, 1997. – 140 с. (160)
2. Чуканова М.М. Учебно-тематическое планирование курса «Введение в экономику». 10–11 классы: пособие для учителя / М. М. Чуканова. – М.: Вита-Пресс, 2002. – 32 с. 210
3. Кондратьева М. А. Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы [Электронный ресурс] / М. А. Кондратьева. – Режим доступа:<http://omczo.org/publ/417-1-0-2379>. 78
4. Броневищук С.Г. Учебные планы профильного обучения в школах России / С. Г. Броневищук. – М., 2003. – 141 с. 18

УДК 378.147

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Доходян А.М.

INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH OVS IN THE MODERN ENVIRONMENT OF SOCIETY

Dohoyan A.M.

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы внедрения инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в обычной школе, готовность педагогов к реализации программы в условиях массовой школы. Рассмотрены проблемы становлении и развитии инклюзивного образовательного пространства, и даны аргументы в пользу инклюзивного обучения. А так же опыт работы по подготовке бакалавров и магистрантов к работе с детьми ОВЗ .

Abstract: The article addresses the problems of introducing inclusive education for children with special educational needs, education and education of children with disabilities in a regular school, readiness of teachers to implement the program in a mass school. The problems of the formation and development of an inclusive educational space are considered, and arguments are given in favor of inclusive education. As well as experience in preparing bachelors and undergraduates to work with children of HIA.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, инклюзивное образование, образовательный процесс, дети с ОВЗ, дети-инвалиды, дети с особыми нуждами, мониторинг, безбарьерная среда, модульная программа .

Keywords: inclusion, integration, inclusive education, educational process, children with HIA, children with disabilities, children with special needs, monitoring, barrier-free environment, modular program.

Анализ теории и практики образования детей с особыми нуждами позволяют говорить о том, что образование в специализированных учреждениях, с одной стороны,

создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся указанной категории в медицинских и педагогических услугах, а, с другой – препятствует их социальной интеграции, ограничивая их жизненные шансы.

Н.М. Назарова в статье «Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» использует термин инклюзивное или включенное образование, для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.[4]

В основе инклюзивного образования лежит идеология исключения любой дискриминации детей, обеспечения равного отношения ко всем детям, имеющим особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Что приведет к перестройке всего процесса образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

В области образования она подразумевает доступность обучения для всех детей, то есть, на получение знаний имеет право каждый, ребёнок или подросток с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это обучения детей с ОВЗ в обычной школе, в школе, где бы они учились, не будучи инвалидами. Инклюзия предполагает, в случае необходимости, обеспечение процесса обучения вспомогательными средствами и услугами.

Инклюзия касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Поэтому деятельность образовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

И.А. Игнатова условно выделяет несколько групп детей м ОВЗ:

- недиагностированные дети, их пребывание обусловлено тем, что отклонения в развитии еще не выявлено;
- дети, родители которых, зная о нарушении развития ребенка, по разным причинам настаивают на обучении в обычном, не специализированном образовательном учреждении. Когда инклюзивное обучение проводится лишь по желанию родителей, без учета мнения специалистов, оно эффективно только для незначительной части детей, большинство из них через несколько лет «инклюзивного обучения», окажутся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях или полностью «выпадут» из системы образования;
- дети, которые посещают специальные группы и классы в детских садах и школах. Обучение и воспитание таких детей осуществляется с учетом их особенностей развития;
- дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой учителями-дефектологами и законными представителями, подготовлены к обучению в среде здоровых сверстников. Однако и этим детям необходимо и показано квалифицированное и дифференцированное сопровождение. [3]

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение

образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами.

С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и

«Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

На социально-психологическом факультете ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» осуществляется подготовка будущих специалистов по различным направлениям, в том числе, в соответствии с ФГОС ВО для образовательных организаций системы инклюзивного образования: направление подготовки: 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование, профиль подготовки – логопедия, квалификация (степень) выпускника – бакалавр, ФГОС ВО от 01.10.2015 № 1082; направление подготовки: 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование, ООП «Современные технологии специального и инклюзивного образования», квалификация – магистр, ФГОС ВО от 25.08.2015.

В связи с этим на социально-психологическом факультете по различным направлениям подготовки бакалавров и магистрантов учебными планами предусмотрено изучение таких учебных дисциплин как:

«Инклюзивное образование», «Технологии инклюзивного образования», «Правовые основы специального и инклюзивного образования», «Технологии работы с детьми и подростками особыми образовательными потребностями», «Семейное воспитание детей с ОВЗ» и др.

Долговременное сотрудничество со школами-интернатами города позволяет нам проводить практические и лабораторные работы на их базе. Площадки этих школ-интернатов стали базами для апробирования результатов научных исследований студентов, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

При изучении такой дисциплины как «Методика развития слухового восприятия и обучение произношению детей с нарушением слуха» студенты во время практических занятий посещают школу-интернат №2 г. Армавира.

Практические занятия проводятся в кабинете у сурдопедагога по развитию слухового восприятия, она демонстрирует как развивают слух у глухих детей с использованием различной звукоусиливающей аппаратуры (ЗУА), «Биологической обратной связи» (БОС) и другой аппаратуры. Студенты наблюдают, как идет обучение, а потом на практике реализуют различные подходы при постановке звуков у детей с нарушением слуха.

При изучении курса «Дислалия», в рамках которого бакалавры изучают нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста и способы их устранения, используется ресурс логопедического кабинета, в котором хранятся дидактические пособия, игрушки и необходимый речевой материал.

Студенты на практических и лабораторных занятиях непосредственно на практике знакомятся со способами постановки звуков различными способами. Механическим (с помощью зондов) способом пользуются в тяжелых случаях и при индивидуальной работе с детьми.

На кафедре разработана Примерная модульная программа подготовки педагогических кадров для муниципальных образовательных учреждений, внедряющих

инклюзивное образование детей с ОВЗ» (в дальнейшем «Примерная модульная программа»).

Методологической основой данной программы является компетентностный подход. «Примерная модульная программа» включает различные модули, содержание которых нацелено на знакомство будущих специалистов:

- с факторами и причинами, способствующими появлению детей с ОВЗ различных нозологий, психологическими закономерностями и особенностями их возрастного и личностного развития;
- с основами правового регулирования функционирования базовых муниципальных образовательных учреждений, внедряющих инклюзивное образование детей с ОВЗ и основными требованиями к созданию в них, единого инклюзивного образовательного пространства;
- с сущностью и особенностями использования современных технологий социализации, обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, в рамках реализации примерных адаптивных основных общеобразовательных программ начального общего образования для детей с ОВЗ различных нозологий
- с особенностями внедрения и использования технологий социальной адаптации, коррекции и реабилитации детей, имеющих отклонения в развитии различного генеза в условиях системы инклюзивного образования;
- с моделями психолого-педагогического сопровождения специалистами детей с ОВЗ и их семей и технологиями формирования толерантного отношения к данной категории детей и членам их семей в условиях единого инклюзивного пространства.[2]

Программа состоит из учебных модулей, нацеленных на повышение профессиональной, личностной и коммуникативной компетентности бакалавров и магистрантов в сфере инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

В «Примерной модульной программой» предусмотрены промежуточные и итоговые формы контроля качества подготовки бакалавров и магистрантов, а так же аттестационные задания, выполняемых в процессе изучения учебных дисциплин, связанных с инклюзивным образованием детей с особыми образовательными потребностями. Например, разработка, экспертная оценка, презентация и защита социальных проектов по решению актуальной проблемы становления и развития инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в конкретном образовательном учреждении в условиях реальной педагогической действительности; создание бакалаврами и магистрантами, банка Интернет-ресурсов, направленного на систематизацию и хранение электронных методических материалов, различных медиа-ресурсов, найденных в Интернете по актуальным проблемам внедрения системы инклюзивного образования; создание бакалаврами и магистрантами каталога полезных ссылок, направленного на систематизацию и хранение электронных адресов Интернет-ресурсов-с краткой информацией, необходимой для решения конкретных социально-педагогических проблем, связанных с внедрением системы инклюзивного образования детей с ОВЗ ; разработка магистрантами, экспертная оценка и презентация сценария проведения мастер-класса с целью самопрезентации передового опыта по одному из актуальных направлений внедрения системы инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в конкретном образовательном учреждении Краснодарского края; создание бакалаврами и магистрантами пакета диагностических методик, направленных на проведение мониторинга эффективности технологий взаимодействия специалистов образовательного учреждения, внедряющего инклюзивное образование детей с ОВЗ, с воспитанниками и их семьями.

Внедрение в практику работы преподавателей кафедры социальной, специальной

педагогики и психологии «Примерной модульной программы» предусматривает обеспечение бакалавров и магистрантов соответствующими диагностическими методиками, технологическими картами и методическими материалами, необходимыми для успешной организации образовательного процесса образования детей с особыми образовательными потребностями в условиях конкретного образовательного учреждения.

Реализация «модульной программы профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров образовательных организаций системы инклюзивного образования предполагает возможность осуществления преподавателями кафедры ССПиП дистанционного консультирования и методического сопровождения специалистов по проблемам организации социально-педагогической деятельности в условиях базовых муниципальных образовательных организаций, внедряющих инклюзивное образование детей с ОВЗ / инвалидностью.

В частности технологий дистанционного сопровождения и консультирования, обсуждение проблем инклюзивного образования на форумах, подготовку электронного варианта методических рекомендаций и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дохоян А.М., Закутько В.И. Организационно-содержательные аспекты подготовки педагогических кадров для работы в образовательных учреждениях с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее Сборник научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции (1 декабря 2016) посвященной 120 –летию Л.С.Выготского / под ред. Н.В. Микляевой.-М.: Издательство «Спутник» 2016-224 с. С10 2-107
2. Дохоян А.М., Закутько В.И. Методические рекомендации для участников образовательного процесса, определяющие особенности освоения учебной дисциплины студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования// Организация инклюзивного образования в Краснодарском крае (из опыта работы) –Армавир Изд. Д.С. Ершов., 2017-254 с с 57-66
3. Игнатова И.А. Педагогическое сопровождение родителей в воспитании детей с особенностями развития: монография. – М.: АПК и ППРО, 2012.
4. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77-87.
5. Осьмук Л.А. Образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здо-ровья // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 137-143.
6. Перевалова Н. Если с другом вышел в путь: формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ // Здоровье детей. – 2011. – № 13. – С. 54-56.
7. Пивоварова Н. Комплексная помощь семьям с детьми // Социальная работа. – 2005. – № 3.
8. Семаго Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1-9.

УДК 377 (378). 371.321

ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ – ЛЕКЦИЯ В ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Дьякова Е.А., Барсегян С.В.

A TIME REQUIREMENT – THE LECTURE IN MIXED LEARNING TECHNOLOGY

Djakova, E.A., Barsegyan S.V.

Целесообразность использования смешанного обучения в современном профессиональном образовании подтверждена сложившейся форс-мажорной ситуацией в мире. Проблемы его реализации чаще всего связаны с необходимостью объемной подготовки материала, с неумением преподавателя грамотно выстроить общение со студентом. Возможности технологии в организации разнообразной деятельности студента в информационно-образовательной среде сдерживаются лишь ограниченностью доступных, в том числе – и финансовых, средств. В статье рассматривается технология подготовки лекционного занятия, требования к содержанию, сюжету, объему, особенности организации работы с материалом лекции.

The feasibility of using mixed learning in modern professional education is confirmed by the current force majeure situation in the world. The problems of its implementation are most often associated with the need for extensive preparation of the material, with the inability of the teacher to correctly build communication with the student. The possibilities of technology in organizing a variety of student activities in the information and educational environment are limited only by the limited resources available, including financial ones. The article deals with the technology of preparing a lecture session, requirements for the content, plot, volume, features of the organization of work with the lecture material.

Ключевые слова: высшее и среднее профессиональное образование, технологии смешанного обучения, лекция.

Keywords: higher and secondary vocational education, technologies of mixed training, lecture.

Ситуация в мире в связи с форс-мажорными обстоятельствами 2020 года активизировала интерес к цифровому образованию. Медленно набирающая обороты цифровизация неожиданно «нагрянула» не только в каждый вуз, профессиональное образовательное учреждение (ПОУ), школу, но в каждый дом в виде всеобщего дистанционного обучения. Не все оказались к этому готовы, хотя промежуточные к дистанционному обучению формы в стране используются уже несколько лет. Одной из таких форм является смешанное обучение.

Практика показывает, что и сегодня студент (учащийся) вуза или ПОУ продолжает ожидать, что его научат, покажут, расскажут, объяснят... Потому при изучении теоретического материала преобладает лекция, лабораторно-практические занятия проходят по инструкциям. Но уже появляются студенты, ожидающие предоставления больших возможностей обучения с помощью электронной информационно-образовательной среды.

Пассивность среднего студента на лекции даже у наиболее опытных и прогрессивных преподавателей неизбежна – если тебе предлагают что-то готовое, нет смысла напрягаться и осмысливать, это позиция поколения, которому открыт очень широкий доступ к информации. Очевидно, что на 50% это время (лекционное) непродуктивно. Чтобы сделать его продуктивным нужно передать функции «источника информации» студенту – пусть он изучает материал самостоятельно, как и придется в

дальнейшей «взрослой» деятельности, сам выбирает – дополнять ее или нет, какой именно информацией дополнять. Это тем более целесообразно, т.к. студент, который не хочет тратить лишнее время на учебу, в этом случае получает право распоряжаться своим временем, учиться правильно его планировать, правильно ставить цели и задачи. Смешанное обучение позволяет это реализовать, сохраняя при этом все плюсы лабораторно-практических занятий. Смешанное обучение – это образовательная технология, в которой сочетаются очное и электронное обучение [3]. Оно предоставляет ученику в электронной части возможность самостоятельного выбора времени, места, темпа обучения.

Отметим сразу, что технология смешанного обучения, как и все, на первый взгляд, более «близкие» традиционным технологии типа проектной, анализа ситуаций и пр., это все же инновационная технология, в рамках которой трудно примирить необходимость освоения (в т.ч. запоминания) знаний в рамках ФГОС и необходимость предоставить обучающемуся свободу создавать свой контент знаний (те, которые кажутся ему значимыми) из более широкого информационного поля, чем это дано в учебниках, которая может привести к эклектичности этих знаний (в противовес принятой в нашем образовании системности). Удивительным образом нашему образованию и ранее удавалось «примирить непримиримое», возможно, и сейчас удастся. Технология реализуется в большей или меньшей степени с помощью образовательных платформ (*iSpring Suite*, Цифровой колледж (изд. центр «Академия»)), из бесплатных наиболее освоена и имеет соответствующее программное обеспечение среда Moodle, более проста в использовании, как показала практика, но имеет свои минусы, среда Zoom [2]. Разработка информационного контента займет немало времени, если существует требование его высокого качества и валидности (действенности, практической полезности), но это окупится в дальнейшем.

Смешанное обучение реализуется в виде нескольких моделей, наиболее востребованы в профессиональном образовании модели «перевернутого обучения», ротационная и он-лайн-лаборатория [6].

Модель перевернутого обучения предполагает перенос освоения теоретического материала на дом. Обучающиеся самостоятельно с помощью компьютеров или гаджетов прослушивают и просматривают видеолекции, текстовые источники и мультимедийные ресурсы, в том числе, найденные самостоятельно, выполняют на компьютере тесты. Аудиторная работа отводится на обсуждение сложных вопросов теории и в основном – на применение ее на практике, причем здесь возможны все виды деятельности – индивидуальная, коллективная и групповая (преобладает). Затем дома переосмысленная теория применяется при решении практических задач. Такая организация обучения побуждает студентов, ранее получавших знания в готовом виде, без опоры на самостоятельную работу, сотрудничать, учиться друг у друга (иногда и списывать – но с этим бороться умеет каждый преподаватель), развивает коммуникативные навыки. Преподаватель, в традиционном обучении в обязательном порядке транслировавший знания, тративший на это как минимум половину учебного времени, становится «старшим» более опытным субъектом учебного процесса.

Что такая модель дает вузу или техникуму (ПОУ)? Ровно то, что названо выше – высвобождает время на развитие способов деятельности, компетенций – часть лекционных занятий (хотя бы 50% часов) трансформируется в практические, остальные идут в «домашнюю» нагрузку студента и часы индивидуальной работы с учащимися преподавателя. Обучающиеся получают возможность «проиграть» несколько вариантов фрагмента профессиональной деятельности, многократно повторить действия (там, где это возможно), обсудить их достоинства и недостатки. Возрастает объем творческой деятельности, есть возможность поработать с сетевыми ресурсами, обсудить видеозаписи занятия и т.д. Для этой модели очень важно наполнение информационной образовательной среды, сегодня многие ПОУ используют «удаленные» ресурсы.

Рассмотрим, как подготовить лекцию в рамках технологии «перевернутого обучения». Начинаем с подготовки информационно-образовательного контента [5]. Он не должен повторять материал доступных учебников и учебных пособий – на них даются ссылки. Он должен обеспечить возможность: обучаемым – самостоятельно освоить теорию, преподавателю – организовать разные виды деятельности и обеспечить достижение образовательных результатов.

Итак, на какие вопросы должны быть получены ответы для построения учебно-информационного контента:

- Какой материал должен быть изучен самостоятельно дома, какой нужно разобрать в аудитории?
- Как представить материал для самостоятельного изучения, с помощью каких средств его систематизировать (схемы, таблицы, алгоритмы и пр.), визуализировать (видеоролик), выделить главное?
- Какие образовательные результаты (компетенции) при этом будут сформированы? Как это установить (обратная связь)?
- Какова степень самостоятельности студента (что будет заложено в тексте, что студент должен найти в других источниках сам)?
- Какие ресурсы или ссылки на ресурсы нужно предоставить? Нужны ли справочные материалы, ссылки на них?
- Нужен ли разноуровневый материал (дополнительный, избыточный – они не всегда есть) и разноуровневые задания?
- Какое задание станет заданием-тизером, мотивирует обучающихся на освоение материала (англ. *teaser* «дразнилка, завлекалка» - рекламное сообщение, построенное как загадка)?
- Какие задания-тренажеры необходимо выполнить?
- Какое задание будет проблемным или дискуссионным, чтобы заставить студента осмыслить материал?
- Каково содержание выходного минитеста?
- Как организовать рефлексию изученного?
- Как оценивать освоение материала?

Большое число вопросов обеспечивает достижение необходимого результата. В соответствии с ответами будет разрабатываться лекция, поэтому структура лекционного контента.

В содержание лекции должны войти: формулировки понятий, закономерностей, принципов, особенностей, алгоритмов, описание основных процессов, форм, технологий, методов, средств. Наилучший вариант – диалоговое представление, включение разных мнений по поводу возможных решений обсуждаемых проблем. Сюжет строится в виде небольших законченных блоков в следующей логике:

«проблема – вопрос – определения понятий и факты – предложение решения – трудности, вопросы, результаты»;

«факты - определение понятия – виды и структурные компоненты явления (процесса) – закономерности процесса – примеры реализации»;

«закономерность(и)/принципы – область применения – примеры применения – объяснение значимости»;

«устройство/прибор/... - назначение – принцип действия – система действий – возможные неполадки», необходимо использовать видеоряд, возможность работы в симуляторе.

Такая логика позволяет представить целостный блок материала в виде законченных фрагментов информации, которые лучше понимаются и усваиваются. Сам блок представляет собой тоже фрагмент, но более крупный, связанный с другими, – чанк (термин из HTML-шаблонов, кусок большего, деленного на части). При делении текстов его определяют как часть, которая может быть усвоена без усилий, оптимальный

фрагмент, рассчитанный на 15 минут работы.

Для усвоения порции материала необходимы шаги: знакомство с теоретическим материалом (на 15 мин), работа с ним для понимания (задания, вопросы, схемы, таблицы, ЭОР), работа с ним – применение (задания на решение практико-ориентированных заданий), включение его в систему других чанков – курс (через возврат к пройденным чанкам при необходимости). Эта четырехтактная работа должна обеспечить полное освоение материала. Существенно, что такая работа вполне осуществима с «перевернутой» лекцией. В лекции обязательны: тема, цель, план, задания или вопросы к ней, элементы визуализации – схемы, видеофрагменты, анимации и пр. Лабораторно-практическое занятие проводится он-лайн, в аудитории.

Современный выпускник профессиональной школы любого уровня должен уметь гибко и нестандартно мыслить, оперативно переходить от одного уровня мышления к другому, для ускорения решения уметь разделять сложную задачу на более мелкие этапы, профессионально мыслить, принимать оптимальное решение по возникающей проблеме. Иначе говоря, современный выпускник ПОУ должен быть активным и уметь работать в коллективе. Добиться этого помогут активные и интерактивные методы обучения, возможность которых существенно возрастает в смешанном обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н.Биленко, В.И.Блинов, М.В.Дулинов, Е.Ю.Есенина, А.М.Кондаков, И.С.Сергеев; под науч. ред. В.И.Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. – 98 с.
2. Лобанова Л.В. Возможности цифровых сервисов при использовании технологий смешанного обучения/ Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога.: Сб. материалов участников конф. [Электронный ресурс]. – Электрон.текстовые дан. (1 файл pdf: 133 с.). - СПб.: Из-во «Международные образовательные проекты», 2019. - С.38-41.
3. Ломоносова Н.В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования. Автореф. дисс... канд. пед. наук. 13.00.08. - М., 2018. - 28 с.
4. Тихонов Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. - №2. – 2018. - С.74-78.
5. Фазизова Э.Ф. Средства смешанного обучения студентов технического колледжа/ Инновационные научные исследования: теория, методология, практика»: сб. статей победителей IV Международной научно-практической конференции. Пенза, 10 декабря 2016 г. - Пенза: изд-во «Наука и просвещение», 2016. – С.257-259.
6. Zhong X.L., Song S.Q., Jiao L Z. Research on Teaching Design Based on “Flipped Classroom” Concept in Information Environment. Open Education Research. - 2013. - № 1. - pp.190-264.

УДК 374.1

КУЛЬТУРА САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Заикина Е.С.

CULTURE OF SELF-EDUCATION OF FUTURE TEACHERS: THE NATURE AND STRUCTURE

Zaikina E. S.

В статье, в контексте современных требований, предъявляемых к педагогической профессии, представлен анализ подходов к определению сущности самообразования как важной структурной составляющей педагогической деятельности; обоснована авторская трактовка культуры самообразования будущего педагога; раскрыта ее структура и описаны структурные компоненты.

In the article, in the context of modern requirements for the teaching profession, the analysis of approaches to determining the essence of self-education as an important structural component of pedagogical activity is presented; the author's interpretation of the culture of self-education of the future teacher is justified; its structure is revealed and its structural components are described.

Ключевые слова: педагогическая культура, самообразование, самообразовательная деятельность, будущий педагог, педагогическое образование.

Key words: pedagogical culture, self-education, self-educational activity, future teacher, pedagogical education.

Цель модернизации современного образования сводится к построению и осуществлению индивидуального образовательного ориентира, самообразованию личности на разных этапах ее жизни. Для того, чтобы осуществить свою миссию, педагог должен иметь готовность к решению профессиональных задач разной направленности, то есть он должен обладать определенным уровнем профессиональных умений. Понятно, что большой объем новых знаний и технологий теряет свою актуальность в современных реалиях достаточно быстрыми темпами. По этой причине самым эффективным средством усовершенствования педагогического мастерства представляется самообразование. Значимость самообразования педагога подтверждается и положениями федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование», где непрерывное развитие педагога определено как условие повышения качества образования.

Проблема раскрытия основного понятия «культура самообразования» потребовала обратиться к родовым понятиям – самообразование и самообразовательная деятельность. В исследованиях данные понятия имеют различные толкования.

Проблема самообразования личности не является новой. Благодаря ее изучению, активно проводившемуся с середины XX в. стало возможно следующее:

- раскрытие содержания понятий «самообразование», «самообразовательная деятельность» (данные А.П. Авдеевым, А.Я. Айзенбергом, Т.Г. Браже, М.Б. Баликаевой, В.Б. Бондаревским, В.П. Бондаренко, С.Г. Вершловским, М.Д. Горячевым и др.);
- осуществление классификации мотивов самообразовательной деятельности (В.П. Бондаренко, А.К. Громцева, Н.Г. Ковалевская, В.А. Кулько и др.);
- выявление умения самообразования (А.П. Авдеев, А.К. Громцева, Н.Г. Ковалевская и др.).

В диссертационных исследованиях рассматриваются различные аспекты самообразования, в частности: формирование самообразовательной компетентности студентов (Т.Е. Землинская, И.А. Орлова, Е.С. Чеботарева и др.); развитие

самообразовательной деятельности студентов вуза на основе модульной технологии обучения (М.А. Петрова, Е.Н. Фомина и др.); основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях компетентного подхода, многоуровневого высшего образования (М.Б. Балакаева, В.А. Корвяков и др.); развитие самообразовательной деятельности студентов вуза средствами информационных технологий (О.Л. Карпова, Л.К. Тучкина и др.); самообразование учителей (Е.Д. Безниско, Т.В. Борисова, И.Г. Вертилецкая, Т.В. Ульяницкая).

Благодаря проведенному анализу психолого-педагогической литературы возможно выделение общих положений, характерных самообразованию:

- инициативность субъекта;
- самостоятельное овладение знаниями;
- дополнительный характер образования в отношении к основному образованию;
- целенаправленность данного процесса;
- систематичность;
- высший уровень образовательной деятельности.

Анализ различных подходов к понятию «самообразование» (Е.А. Ганин, А.К. Громцева, Г.М. Коджаспирова, Л.Н. Павлова, Т.Я. Яковец) дал возможность определить самообразование как самостоятельную систематическую, целенаправленную познавательную деятельность субъекта на базе созданных мотивов и добровольных побуждений, способствующую эволюции личности, осуществляемой в рабочее (учебное) и свободное (внеучебное) время.

Ромаева Н.Б., Склюева Е.А. проблему определения сущности и содержания самообразования рассматривают при учете гуманизации социальной жизни, нуждающейся в переориентировании педагогической теории и опыта на человека и его самообразование при активных созидательных процессах [5].

Таким образом, у проблемы самообразования личности достаточно длительная история. Ее актуальность для деятельности высшей школы в настоящее время значительно увеличивается. Как отмечает О.В. Чепанич, самообразование является поэтапным процессом позитивной эволюции личности студента на базе рефлексивно-мыслительных умений и усиления собственных возможностей разрешать внутренние противоречия его познавательной работы [11].

Разработку проблемы профессионально-педагогического самообразования обогатили в последние годы достаточное число исследований. Вклад был внесен Е.Д. Безниско, И.О. Ганченко, Г.И. Гусевым, Ю.Н. Кулюткиным, Н.В. Кузьминой, М.В. Николаевой, Г.С. Сухобской и др. Длительное время в научных источниках педагогическую культуру трактовали совокупностью норм, правил поведения, проявлением педагогического такта, педагогической техники и мастерства, как педагогической грамотностью и образованностью [1].

В современной трактовке понятие «профессиональное самообразование» является целенаправленным процессом освоения профессиональных знаний, овладения профессиональными умениями в согласии с обнаруженными несовершенствами профессиональной деятельности в разных формах, благодаря чему может быть конкретизировано содержание, специфика, формы профессионального самообразования в зависимости от уровней квалификации в течение всего профессионального пути [4].

Специфика деятельности учителей предусматривает основательное знание предмета, методики его преподавания, психолого-педагогических принципов, возрастных особенностей развития детей школьного возраста, общий высокий уровень культуры, знание приемов риторики, проведения самоанализа, эрудированность.

Такие исследователи, как С.И. Архангельский, А.В. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и другие своими работами заложили фундамент для определения педагогической культуры.

Работы Е.Д. Безниско, Е.А. Дыгановой, Ю.Н. Кулюткина, Н.В. Кузьминой, М.В.

Николаевой, Г.С. Сухобской и др. говорят о том, что педагогическое самообразование исследователи трактуют как целенаправленную самостоятельную деятельность учителей (или студентов) по улучшению существующих и приобретению новых психолого-педагогических и методических знаний и их творческому применению, согласно характеру выполняемых работ [3].

Т.Н. Трунцева в понятие самообразования педагогов включает мотивированную индивидуально-личностную и коллективную самообразовательную деятельность, которая способствует профессиональному саморазвитию посредством удовлетворения индивидуальных потребностей педагога, ориентирована на качественное изменение его пространства (учебно-рефлексивного, образовательного, социально-практического) и реализуется в различных формах организованного коллективного взаимодействия [10].

По мнению Е.Д. Безниско, самообразование учителя – это активная, творческая, добровольная профессиональная деятельность, которая направлена на овладение современными педагогическими идеями и технологиями, что способствует личностно-профессиональному росту педагога, а также повышению качества образования обучающихся [1]. В.А. Светлова под самообразованием педагога понимает целенаправленную личностно и профессионально значимую познавательную деятельность, которая регулируется самим педагогом и характеризуется осознанностью, рефлексивностью, креативностью, систематичностью [6].

Анализ самообразования будущих педагогов указывает на то, что успешность выполнения данного вида деятельности определяется сформированностью умений планировать оперативную и перспективную самообразовательную работу, последовательно отслеживать свои успехи, выявлять затруднения для поиска путей их успешного преодоления, а также определения сферы профессиональных интересов с их поступательной конкретизацией. Совокупность всех этих факторов указывает на необходимость планирования самообразовательной деятельности и отражения всех проектов и решений в индивидуальном плане.

Анализ дефиниций «самообразование» и «культура самообразования» различных авторов, собственный педагогический опыт позволили предложить следующую трактовку исследуемого понятия: *культура самообразования* будущего педагога – качество его личности, основанное на анализе собственных профессионально-педагогических качеств и компетенций и желании их усовершенствовать посредством целенаправленной самообразовательной деятельности по овладению новыми педагогическими знаниями, эффективными технологиями обучения и воспитания обучающихся.

На наш взгляд, формирование культуры самообразования будущего педагога должно начинаться в период его обучения в вузе, что предполагает формирование соответствующих самообразовательных умений и навыков.

Опираясь на множественные исследования, проводимые в данной области, педагогическое самообразование учителя можно дифференцировать как оперативную и перспективную работу по расширению круга личностных компетенций [8].

И если оперативное самообразование имеет непосредственные познавательно-побудительные цели, являясь необходимым условием ведения успешной педагогической деятельности, то перспективное характеризуется элементами осознанности, обязательности, содержательности, творческой активности.

Именно перспективные практики по самообразованию являются наиболее востребованными, поскольку они позволяют каждому учителю независимо от актуального уровня компетентности, имеющегося практического опыта и места ведения практики, делать вклад не только в собственное будущее, но и способствовать развитию отечественной системы образования в целом.

Опираясь на взгляды Л.К. Громцевой, В.Л. Корвякова, Б.Ф. Райского, Г.Н. Серикова, А.М. Суковых, можно выделить ряд структурных компонентов умений самообразования: умение самоорганизации учебной деятельности, информационно-аналитические умения,

умение осуществлять самоконтроль и самооценку.

Л.А. Скопцова определила культуру самообразования учителя как интегральную личностную характеристику, состоящую из потребностно-мотивационного, содержательно-деятельностного и рефлексивного компонентов [7].

На наш взгляд, структура культуры самообразования, исходя из вышеприведенного авторского определения может содержать следующие компоненты:

1) мотивационно-ценностный (признание ценности самообразования; осознание собственных профессиональных дефицитов, наличие мотивов и потребности к самообразованию, обуславливающих профессиональное самоопределение);

2) когнитивный (наличие полноты, конкретности, глубины, системности знаний: о сущности и структуре самообразования; особенностях организации; формах и методах и др.);

3) организационно-процессуальный (сформированность умений самообразовательной деятельности: ставить цели и задачи, планировать, контролировать, корректировать собственную самообразовательную деятельность, использовать современные информационно-коммуникационные технологии для поиска и распространения значимого знания; участвовать в научных коммуникациях);

4) рефлексивно-оценочный (рефлексивность; способность к самоанализу, самооценке, самоконтролю результатов самообразовательной деятельности).

Особенную актуальность проблеме самообразования педагогов создали условия информационного общества, в которых доступ к сведениям, умение проводить работу с ними являются ключевыми требованиями. Информационное общество представляет собой общество знания, в котором особенную значимость приобретает процесс трансформации информации в знания [9].

Особо хотелось бы подчеркнуть роль научных коммуникаций как взаимодействия научного сообщества и общества, в том числе педагогического сообщества, в формировании культуры самообразования будущего педагога [2]. С распространением информационно-коммуникационных технологий, интернета в научных коммуникациях могут принимать участие как научные работники, так и педагогические работники, заинтересованные в собственном профессиональном развитии, самообразовании.

В настоящий момент времени педагоги обладают обширным спектром услуг, с помощью которых можно повышать квалификации: очно или заочно обучаться, проходить курсы по повышению квалификации, участвовать в семинарах, лекциях, тренингах, конференциях и т.д. Через непрерывное самообразование может педагог поддерживать его профессиональную квалификацию на достаточном уровне.

Самообразование дает возможность расширять и углублять знания, помогает осмыслить передовую практику на более высоком теоретическом уровне. Это является первой ступенью в совершенствовании профессиональных умений. Соответственно, самообразование для будущего педагога должно быть актуальной потребностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безниско Е.Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ростов-на-Дону, 2007. – 23 с.
2. Выдрин О.В. Научная коммуникация: к методологии исследования // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 42 (180). – С. 112–117.
3. Дыганова Е.А. Формирование культуры самообразования будущего педагога-музыканта в процессе освоения дирижерско-хоровых дисциплин: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб, 2014. – 24 с.
4. Машенко О.Н. Подготовка будущих учителей начальных классов к профессиональному самообразованию в образовательном пространстве колледжа : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – М., 2018. – 27 с.

5. Ромаева Н.Б., Склюева Е.А. Самостоятельность и саморазвитие учащихся как основа гуманистической педагогики России середины XIX-начала XX вв.// Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2013. – №4. – С.56-63.
6. Светлова В.А. Формирование готовности будущих педагогов к самообразованию средствами интерактивных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Йошкар-Ола, 2015. – 23 с.
7. Скопцова Л.А. Педагогические условия индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.– Казань. 2010. – 24 с.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика. Часть 2 / В.А. Сластенин,– Москва: Огни, 2015. – 1000 с.
9. Статирова О.И. Информационно-коммуникационные технологии как средство самообразования педагогов в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2009. – 24 с.
10. Трунцева Т.Н. Учебно-методическое сопровождение самообразования педагогов общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2011. – 26 с.
11. Чепканич, О. В. Формирование умений самообразования у будущих учителей безопасности жизнедеятельности в вузе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Брянск, 2010. – 22 с.

УДК 378.147

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Зембатова М.А.

IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF FUTURE ECONOMISTS IN A UNIVERSITY

Zembatova M.A.

Уровень системы образования напрямую зависит от социального, экономического и культурного развития общества. Для формирования верной образовательной стратегии необходимо учитывать ключевые преобразования, происходящие в общественной жизни. В частности, подготовка квалифицированных специалистов в области экономических наук, не мыслима без ее корректировки с учетом экономического развития страны. Достижение всех открывающихся возможностей и перспектив развития невозможно без квалифицированных кадров. В связи с этим, растет необходимость в новых знаниях и умениях у специалистов, удовлетворяющих требованиям современности, а значит и в поиске новых способов их подготовки.

The level of the education system directly depends on the social, economic and cultural development of society. To form the right educational strategy, it is necessary to take into account the key transformations taking place in public life. In particular, the training of qualified specialists in the field of economic sciences is not conceivable without its adjustment taking into account the country's economic development. Achieving all the opportunities and prospects for development is impossible without qualified personnel. In this regard, there is a growing need for new knowledge and skills among specialists who meet the requirements of our time, and therefore in the search for new ways to prepare them.

Ключевые слова: высшее образование, качество подготовки студентов, информационные технологии, учебный процесс.

Key words: higher education, quality of student training, information technology, educational process.

Развитие экономики в условиях глобальной информатизации ставит новые задачи технического, технологического и управленческого характера, решение которых необходимо для становления новой экономической системы, упорядоченность и устойчивость которой напрямую зависит от качества и количества информации. Основанная на информации и знаниях экономика является новым этапом общественного развития. Условия рыночной конкуренции современного мира требуют постоянного внедрения инноваций, которые сами являются реализацией новых знаний. Экономическое благосостояние общества сегодня определяется не объемом и разнообразием производимых товаров и услуг, а степенью владения методами создания, управления и преобразования данных в адекватную информацию.

Сегодня идет полная реорганизация производственных процессов. Ключевым продуктом становится поток информации. Информационные технологии, направленные на формирование и управление этими колоссальными потоками, являются одним из основных факторов производства. В свою очередь, информационные технологии находятся в процессе непрерывного развития и совершенствования. Они массово внедряются во все области общественной жизни. С каждым годом уровень открывающихся возможностей становится все выше и технологический процесс захватывает все большие сферы производственной и профессиональной деятельности.

Непосредственное обладание надёжной и важной информацией наравне с умением продуктивно использовать рациональные методы и средства ее сбора, преобразования и передачи, оказывает воздействие на успешность работы любых предприятий и организаций. Понимание высокой важности этих факторов как стратегических и экономических ресурсов необходимо для полноценного развития. Кроме того, возникает потребность в совершенствовании оптимизации решений задач управления, экономики, логистики и т.д.

Профессиональная деятельность современных специалистов-экономистов связана с финансово-экономическим планированием, ведением и исполнением бюджетов в бюджетной среде, управлением финансов организации, осуществлением финансовых операций и финансовым контролем. Требуется не только знание основных понятий, принципов и законов, но и умение проводить аналитические и статистические исследования.

Процесс информатизации с использованием новейших технических и технологических методов, рост требований к будущим специалистам вызвал необходимость кардинальных изменений в системе образования вообще и в системе высшего профессионального образования, в частности. Гибкость системы образования, характеризующаяся быстротой реагирования и адаптивностью к последним экономическим и социальным условиям, дает возможность повышать уровень будущих специалистов, удовлетворяющих новым запросам и требованиям рынка труда.

Организация учебного процесса в высшем учебном заведении основывается на разработанных учебных программах, составленных в соответствии с федеральным образовательным стандартом и складывается из трех основных составляющих:

- теоретической;
- технологической;
- практической.

Качественное овладение практических навыков и умений невозможно без основательной теоретической подготовки. На базе Владикавказского филиала Финансового университета при правительстве Российской Федерации авторами был

проведен анализ теоретической составляющей подготовки студентов по дисциплинам, направленным на развитие профессиональных компетенций в области информационных технологий.

Для направления подготовки 38.03.01 «Экономика» преподаются такие дисциплины как «Информационные технологии профессиональной деятельности» и «Компьютерный практикум», рабочие программы которых разработаны в соответствии с ФГОС ВО. Данные дисциплины направлены на формирование основных знаний, навыков и умений в области современных компьютерных технологий, необходимых для развития информационной грамотности и культуры будущих специалистов.

Приведем краткую характеристику данных дисциплин.

1. «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Общая трудоемкость дисциплины составляет 180 часов, из них под аудиторные занятия отводятся 54 часа, под самостоятельную работу 54 часа.

Цель дисциплины заключается в формировании у студентов системы теоретических знаний и практических навыков в области информационного обеспечения экономических процессов и подготовке студентов к эффективному использованию информационных технологий для решения прикладных задач. В процессе изучения рассматриваются такие вопросы как: информация и знания в бизнесе; информационные ресурсы организации; информационные технологии и информационные системы в бизнесе, основы технологий совместной (коллективной) работы и др.

2. «Компьютерный практикум». Общая трудоемкость дисциплины составляет 144 часа, из них 72 часа аудиторных занятий и 72 часа самостоятельной работы.

Целью дисциплины является изучение компьютерных технологий, которые используются при проектировании архитектуры предприятия и стратегическом планировании развития и управления жизненным циклом ИС предприятия, а также обеспечивают аналитическую поддержку процессов принятия решений для управления предприятием. В процессе изучения рассматриваются такие вопросы как: технологии поиска и анализа информации в справочно-правовых системах; технологии и системы подготовки текстовых документов; технологии обработки и анализа информации табличных документов; технологии подготовки компьютерных презентаций и др.

Процесс изучения данных дисциплин направлен на формирование следующих компетенций:

- способность работать на компьютере с использованием современного общего и профессионального прикладного программного обеспечения;
- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения и обработки информации;
- способность анализировать, обобщать и систематизировать информацию;
- способность применять математические методы для решения стандартных профессиональных финансово-экономических задач, интерпретировать полученные математические результаты.
- способность анализировать, обобщать и систематизировать информацию;
- способность применять математические методы для решения стандартных профессиональных финансово-экономических задач, интерпретировать полученные математические результаты.
- способность применять методики расчетов и основные методы исследований;

Анализируя учебные планы и рабочие программы, авторы пришли к выводу, что выделенный объем часов для указанных выше дисциплин не является достаточным для полноценного овладения студентами информационно-компьютерными технологиями, необходимыми в дальнейшей профессиональной деятельности. Подготовка конкурентоспособных специалистов, способных успешно реализовывать экономические и финансовые процессы в условиях информатизации требует больших ресурсов. Качество и уровень технологий меняется и улучшается очень высокими темпами. В процессе

трудоустройства и последующей практической деятельности, специалист-экономист каждый день сталкивается с различными прикладными программными продуктами, case-технологиями, экспертными системами, системами делопроизводства, направленными на организацию всех управленческих и финансово-экономических решений. Вместить в календарно-тематический план весь этот объем информации довольно проблематично, учебный план отстает от современных требований.

Возникает вопрос, как организовать учебный процесс так, чтобы у студентов сформировался надлежащий уровень знаний, навыков и умений для работы в соответствующих программных продуктах, не теряя при этом ни в актуальности, ни в качестве изучаемой информации. Авторы видят решение этого вопроса в нескольких аспектах:

1. введение факультатива по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности» для студентов старших курсов;
2. привлечение выпускников вуза к прохождению курсов повышения квалификации в том числе в формате дистанционного обучения.

Введение факультативных занятий во внеурочное время на взгляд авторов является продуктивным решением задач подготовки специалистов. Сегодня благодаря технологическому прогрессу основная часть профессиональной деятельности экономистов осуществляется с помощью автоматизированных информационных систем. Автоматизированная информационная система (АИС) – это совокупность информации, экономико-математических методов и моделей, технических, программных, технологических средств и специалистов, предназначенных для обработки информации и принятия управленческих решений [2]. В рамках учебного плана студенты знакомятся с основными понятиями и видами АИС, но их количество и функциональное наполнение постоянно меняется. Охватить весь объем в условиях аудиторных занятий невозможно, а самостоятельное изучение студентами может вызывать сложности и не иметь нужного результата. Нам видится необходимость более глубокого изучения новейших информационных систем и технологических трендов во внеурочное время в виде факультативов.

Целью факультатива является изучение студентами с помощью преподавателей основных видов АИС, применяемых в профессиональной деятельности экономистов. К ним относятся:

- банковские информационные системы.
- справочные правовые системы.
- системы делопроизводства и документооборота.
- системы управления организацией.
- системы автоматизации офиса.
- информационные системы бухгалтерского учета и т.д.

На факультативных занятиях студенты должны закрепить теоретические знания, получаемые на дисциплинах, установленных учебным планом, и научиться применять их на практике. Занятия такого рода благоприятствуют развитию творческих способностей у учащихся. На факультативах у студентов формируются и применяются исследовательские и аналитические навыки и умения.

Тематическое содержание занятий должно отражать потребности современного информационно-технологического прогресса. Изучаемое программное обеспечение должно соответствовать последним обновлениям. Более основательно должны рассматриваться нормативно-правовая документация, способы составления официальной документации, информационно-справочные системы и применение их на практике. Отдельное внимание должно уделяться решению финансово-экономических задач средствами вычислительной техники.

Углубленное изучение информационных систем бухгалтерского учета на базе Владикавказского филиала Финансового университета при правительстве Российской

Федерации осуществляется путем организации курсов повышения квалификации для студентов и лиц, имеющих среднее профессиональное и(или) высшее образование «1С: Предприятие. Использование конфигурации «Бухгалтерия предприятия»». Ведение курсов повышения квалификации также является рациональным решением задачи формирования профессиональных компетенций у студентов, в силу того, что изучению подлежит один из самых распространенных программных продуктов, применяемых в деятельности бухгалтеров, экономистов, кадровиков.

Целью данных курсов является закрепление теоретических знаний и формирование практических навыков ведения бухгалтерского учета с использованием программы 1С: Бухгалтерия, приобретение целостного и правильного понимания работы «1С: Бухгалтерия 8» как инструмента для решения задач бухгалтерского и налогового учета. Общий объем часов составляет – 80 часов.

В результате обучения у слушателей формируются следующие профессиональные компетенции:

- выполнять работу по ведению бухгалтерского учета имущества, обязательств;
- уметь использовать нормативные правовые документы в своей деятельности;
- выполнять работу по ведению бухгалтерского учета основных средств, товарноматериальных ценностей, затрат на производство, реализации продукции, результатов хозяйственно-финансовой деятельности, расчетов поставщиками и заказчиками;
- выполнять работу по ведению кадровой документации.

Теоретическими сведениями, изученными по итогам освоения программы, являются нормативное регулирование бухгалтерского учета; сущность, значение, формы бухгалтерского учета и основные требования к его ведению. Практическими навыками – уверенное пользоваться инструментарием прикладного решения «1С: Бухгалтерия 8». По итогам обучения слушателей получают удостоверение о повышении квалификации.

Данный курс не входит в учебный план и является самостоятельной образовательной единицей. Удостоверение, получаемое после окончания курса, является весомым плюсом как при дальнейшем трудоустройстве выпускников вуза, так и в карьерном росте уже работающих специалистов.

Помимо курсов повышения квалификации сегодня становится весьма актуальным обучение в дистанционной форме. Дистанционное образование в значительной мере отличается от привычной слаженной и годами отработанной формы обучения, оно требует довольно больших ресурсов как технических, так и временных. Основными задачами становятся налаживание взаимобратной связи между преподавателем и студентом, адаптация формы представления информации, накопление базы методико-дидактического материала. Масштабное внедрение с целью повсеместного использования информационно-компьютерных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс в значительной мере облегчает переход к такого рода занятиям.

Несмотря на некоторые сложности, возникающие при решении задач организации дистанционного обучения, при правильном структурированном подходе, оно может стать мощной теоретической и практической базой для формирования у студентов всех ключевых компетенций, необходимых в успешной профессиональной деятельности.

Модернизация классической формы вузовской подготовки студентов посредством дистанционной, предписывает пересмотр устаревших и создания новых методов, форм, средств и технологий, отвечающих требованиям интерактивного общения. Сегодня существует множество интернет-ресурсов, веб-сервисов, облачных платформ и приложений, использование которых дает возможность грамотного планирования онлайн-занятий, создание базы видео-уроков, организации взаимодействия между преподавателем и студентом. Благодаря средствам телеконференции можно проводить не только лекционные курсы, но и семинарские и практические занятия, проводить опросы и тесты для определения степени усвоения знаний у студентов.

По мнению авторов, дистанционная форма обучения является очень прогрессивным направлением. Применительно к вопросам преподавания таких дисциплин, как «Информационные технологии в профессиональной деятельности» у студентов экономического факультета, возникает потребность в накоплении базы видео-курсов по основным прикладным программным продуктам, знание и владение которыми необходимо для последующего трудоустройства. Такие видео-уроки, равно, как и любой другой вид занятия, должны сопровождаться методическим материалом, набором практических задач для самостоятельного выполнения и набором контрольных работ для определения конечного уровня знаний.

Помимо подготовки теоретической и практической базы, задачей преподавателя в условиях дистанционного обучения является воспитание у студентов информационной культуры, стремления к самодисциплине и саморазвитию. Последние являются ключевыми моментами в достижении поставленных образованием задач. Без привычного непосредственного контакта и контроля со стороны преподавателя студент может потеряться в информационных потоках на просторах глобальной сети. Следовательно, как и в классическом виде взаимодействия, при дистанционном взаимодействии преподаватель должен изначально задать правильный вектор развития студента и иметь возможность его корректировки в случае необходимости.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Современный экономический мир подвергается непрерывным изменениям. Требования к квалифицированным специалистам становятся все выше и серьезней, в том числе требования к информационно-компьютерной грамотности. Выпускники вуза должны спокойно ориентироваться в нынешних условиях. Задача высшего образования – это подготовка конкурентоспособных специалистов. Следовательно, неизбежность модификации образовательного процесса очевидна. Полноценное овладение информационными технологиями студентами требует введения дополнительных форм учебного процесса, таких как факультативные занятия, курсы повышения квалификации и дистанционное обучение. Сложенное взаимодействие классического образования с дополнительными образовательными формами будет способствовать формированию у студентов всех тех профессиональных качеств, необходимых в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудинов, Ю. И. Основы современной информатики / Кудинов Ю. И., Пащенко Ф. Ф. – СПб.: Лань, 2011
2. Нетёсова О.Ю. Информационные системы и технологии в экономике: учебное пособие для вузов/ Нетёсова О.Ю. – Москва: ЮРАЙТ – 2019, 179 с.
3. Раецкая ОВ. Социальные последствия информатизации/ Перспективы Науки и Образования, 2013. №1. С. 68.
4. Федеральный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)/ Министерство образования и науки Российской Федерации. М. 2015 – 23с.
5. Шкерина Л.В. Проектирование Образовательных программ: учебное пособие/ Шкерина Л.В. – Красноярск – 2016, 205с.

УДК 37

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПОВЫШЕННОЙ СЛОЖНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Зембатова Л.Т.

SOLVING PROBLEMS OF INCREASED COMPLEXITY AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS ' LOGICAL THINKIN

Zembatova L.T.

Аннотация. В статье обсуждается проблема развития умений логического мышления младших школьников на основе решения задач повышенной сложности. На основе анализа литературы показана актуальность рассматриваемой проблемы. Выявлены характерные причины, препятствующие развитию логического мышления младших школьников. Автор определяет роль задач повышенной сложности в образовательной деятельности младших школьников и описывает собственное видение решения данной проблемы.

Annotation. The article discusses the problem of developing logical thinking techniques for younger students based on solving problems of increased complexity. The author defines the role of tasks of increased complexity in the educational activities of primary school children and describes his own vision of solving this problem.

Ключевые слова: младший школьник, мышление, логическое мышление, задачи повышенной сложности.

Keywords: Junior school student, thinking, logical thinking, tasks of increased complexity.

По требованиям ФГОС НОО, учитель должен научить учащихся применять полученные знания в реальной жизни, развивать нестандартность мышления. Именно в младшем школьном возрасте, как утверждают психологи, следует развивать логическое мышление, нестандартный подход к решению поставленной проблемы. Развитие логического мышления младших школьников является одной из важнейших задач начальной ступени образования. Одним из показателей сформированности логического мышления школьников является их способность рассуждать, причем мысли логически выстроены, понятны, кратки, обоснованы. Такими качествами ученик наделен в том случае, если он овладел операциями:

анализировать, сравнивать, обобщать осуществлять синтез, а главное приучить его думать самостоятельно, находить нестандартные способы решения задач. Наблюдения за работой младших школьников на уроках математики показывают, что перечисленными качествами обладает только незначительная часть. Некоторые школьники с трудом осваивают их и в средней школе. Это еще раз подтверждает тот факт, что существуют определённые проблемы в решении данного вопроса, а так же необходимость в организации целенаправленной работы по развитию у учащихся основных умений логического мышления.

В научной литературе можно встретить множество различных определений понятия «мышление». Например,

мышление - это опосредствованное познание мира, т.е. получение знаний о нем при помощи специальных средств;

мышление - это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее умственных и практических действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера [1].

Проблемами развития логического мышления школьников занимались П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич, З. М. Истомина, Г. С. Овчинников, Ж. Пиаже.

Результаты изучения работ, посвященных теории и практике развития логического мышления младших школьников, показал, что преобладающее большинство работ направлено на выявление педагогических условий, методов обучения и технологий, эффективно влияющие на этот процесс. Акцент, как правило, ставится на решение двух проблем: чему учить (каким должно быть содержание обучения) и как учить (какие должны быть подобраны методы, технологии)?

Как доказано психологами, мышление в младшем школьном возрасте подвергается существенным изменениям. Психолог Л. Обухова, отмечает, что при выполнении интеллектуальных операций младшие школьники испытывают ряд трудностей. Им трудно:

- проанализировать информацию «на слух»;
- сопоставить понятия «величина» и «количество»;
- дать определение понятий. [3].

Л. Выготский и А. Лурия отмечали, что речь выступает для ребёнка младшего школьного возраста как стекло, через которое видно что-то, но самого стекла (слова) не видно. Из всего сказанного следует, что развивать логическое мышление учащихся, необходимо уже в 1 класса. Полноценно и осознано усваивать материал возможно только в том случае, если у учащихся сформированы элементарные приёмы логического мышления.

Развитие приёмов логического мышления должно протекать в естественных, близких к реальным жизненным ситуациям условиях и с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. [1].

Анализ содержания действующих школьных образовательных программ показал, что в нем присутствуют задания на развитие логического мышления, но учитывая необходимость развития у школьников абстрактного мышления, существует потребность корректировки содержания. В настоящее время разработано огромное количество разнообразных методик по развитию приемов логического мышления. На каких методиках остановиться – это выбор учителя, причем при этом он должен исходить из особенностей класса. Корректировка содержания возможна за счет введения дополнительного количества упражнений, разные по характеру и степени сложности, как на уроках, так и во внеурочное время.

Можно использовать задания видов:

- найди закономерность и продолжи ряд;
- определи «лишний» элемент из ряда предложенных;
- составь логический ряд из предметов;
- найди логические связи, определи сходство и различие между двумя предметами;
- раздели предметы на группы, и определи признак разбиения;
- лабиринт, и т.д.

Одной из наиболее эффективных методик, способствующей развитию приемов логического мышления для первоклассников, является рисование.

В процессе рисования у детей развиваются такие понятия как цвет, форма, размер, объем, пространство, направления движения и т.д. Процесс рисования должен сопровождаться комментированием совершаемых действий, в этом случае у ребенка развивается и речь.

Показателем сформированности приемов логического мышления у младшего школьника является, способность объяснить применение того или иного приёма и способность решать задачи более высокого уровня.

Младший школьный возраст является самым продуктивным этапом развития логического мышления. В этом возрасте закладываются основы осуществления

логических операций анализа, синтеза, обобщения, ограничения, классификации, сравнения, абстрагирования и других, которые являются необходимой основой для дальнейшей успешной учебы.

Одним из мощнейших средств развития приемов логического мышления является решение задач, особенно, задач повышенной сложности, которые следует включать со 2-го класса. Задачи повышенной трудности целесообразно распределить на весь учебный год по всем изучаемым темам математики. Одним из мотиваций к решению учащимися такого вида задач является участие в различных математических олимпиадах. [2].

Существует огромное количество учебных пособий, посвященных использованию задач повышенной сложности. Учителю следует продумать включение той или иной задачи в содержание урока, исходя из индивидуальных особенностей своего класса.

Опытный учитель, безусловно, легко определит, где (на уроке или во внеурочное время) можно использовать ту или иную задачу, какими знаниями должны при этом обладать учащиеся, какие задачи нужно рассмотреть предварительно и др.

Задачи, по способу их использования, условно можно разделить группы:

- задачи, предназначенные для решения всем классом;
- задачи, предназначенные для решения отдельными учащимися класса;
- задачи, для домашнего решения (в качестве необязательного задания), с последующим разбором вне урока с теми учащимися, которых они интересуют;
- задачи, рассматриваемые на занятиях математического кружка.

Задачи, относящиеся к первой группе, можно предлагать для устного решения, они носят нестандартный характер по содержанию, с силу этого они считаются задачами повышенной сложности. Сложность задач этой группы определяется не столько математическим содержанием, сколько новизной и необычностью математической ситуации. Это задачи на смекалку, задачи-шутки, которые вызывают у учащихся стремление к активной умственной деятельности.

Во вторую группу следует включить комбинаторные задачи. Решение комбинаторных задач требует от учащихся повышенной умственной активности, воображения и находчивости. Работа над комбинаторной задачей будет продуктивной только в том случае, если учитель не будет учащихся ограничивать во времени и даст им возможность решить ее.

Особый интерес у младших школьников вызывают задания на восстановление цифр в арифметических равенствах. На уроках, под руководством учителя, дети могут решать несложные задачи, а более сложные следует предложить в качестве домашнего задания. Разумеется, те дети, которые справятся с задачами, должны обосновать решение.

Достижения младших школьников в решении задач повышенной трудности зависят в большей степени от качества работы учителя, его мастерства. Отношение учителя к успехам учащихся, его желание научить решать каждого способствуют развитию интереса к математике. Очень важно не принуждать детей решать все задачи, а давать ему возможность решать те задачи, которые вызывают интерес.

Задачи повышенной сложности не являются обязательными, а это означает, что за неумение решать их учащимся не должна выставляться неудовлетворительная оценка. Очень важно в процессе решения задач повышенной сложности воспитать у учеников уверенность в своих силах.

Успех является психологическим стимулом возникновения, поддержания и укрепления познавательных интересов школьников.

Задачи третьей и четвертой групп целесообразно рассматривать на занятиях математического кружка, так как они по степени сложности значительно выше, чем задачи первой и второй групп.

При решении задач из этих групп, необходимо делать акцент на их решение разными методами и способами. Целесообразнее решить задачу разными методами и способами, нежели решить несколько однотипных задач одним способом.

Необходимо поощрять поиск различных методов и способов решения задач, но не следует навязывать свое решение. Вся деятельность учителя должна быть направлена на развитие общих методов решения задач, но наряду с этим следует развивать умение находить рациональный способ.

Необходимо научить школьников научить решать задачи разными методами, но предпочтение следует отдавать арифметическому, так как именно он способствует развитию оригинальности мышления.

Опыт работы показывают, что учащимся значительно проще решить задачу алгебраическим методом, нежели арифметическим. Считается, что решая задачу арифметическим методом, ученик демонстрирует более высокий уровень развития логического мышления.

Учителю необходимо показать, что решение задач по образцу зачастую ведет к увеличению объема работы и усложнению решения. Решение задач арифметическим методом является эффективным средством развития творческого мышления учащихся. С помощью специально подобранных задач можно показать учащимся красоту и простоту логических рассуждений, которые приводят к ее решению.

Решая задачу несколькими способами, учащиеся убеждаются, какими красивыми могут быть решения задач. Такой подход к решению задач способствует эстетическому воспитанию учащихся и повышению их математической культуры. Рассмотрим пример. Задача (4 класс).

Земельный участок прямоугольной формы, длина которого равна 72 м, а ширина в 2 раза меньше засеяна овощами и картофелем. Овощами занято $\frac{3}{4}$ площади, а остальная часть картофелем. Сколько квадратных метров огорода занято картофелем?

Чертеж к задаче можно построить разными способами, и учащимся необходимо дать возможность построить их самостоятельно. Каждый чертеж дает другой способ решения задачи и важно, чтобы учащиеся сами нашли их.

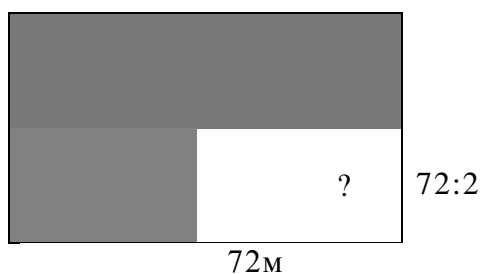


Рис. 1а

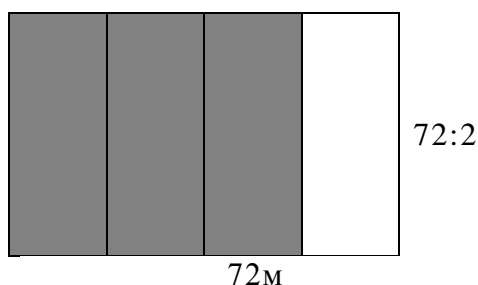
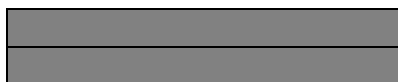


Рис. 1б



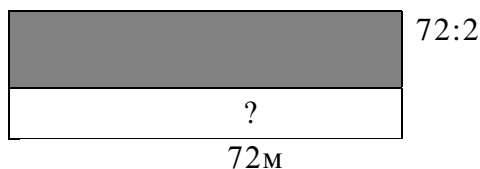


Рис. 1в

1- способ

Решение.

- 1) $72:2=36$ (м) — ширина огорода
- 2) $72\cdot 36=2592$ (м^2) - площадь огорода
- 3) $2592:4\cdot 3=1944$ (м^2) — занято овощами
- 4) $2592-1944=648$ (м^2)

Ответ: 648 м² огорода занято картофелем.

2-способ.

$72:2=36$ (м) — ширина огорода

- 1) $72:2=36$ (м) - длина участка
- 2) $36\cdot 18=648$ (м^2) — ширина участка

Ответ: 648 м² огорода занято картофелем.

3- способ.

$72:2=36$ (м) — ширина огорода или участка

- 1) $72:4=18$ (м) — длина участка
- 2) $36\cdot 18=648$ (м^2)

Ответ: 648 м² огорода занято картофелем.

4 - способ.

$72:2=36$ (м) — ширина огорода

- 1) $36:4=9$ (м) – ширина участка
- 2) $72\cdot 9=648$ (м^2)
- 3) Ответ: 648 м² огорода занято картофелем.

5-способ.

1) $72:2=36$ (м) — ширина огорода

- 2) $72\cdot 36=2592$ (м^2) - площадь огорода
- 3) $2592:4=648$ (м^2) — площадь участка

Ответ: 648 м² огорода занято картофелем.

Таким образом, на примере решения данной задачи можно продемонстрировать, как начиная с построения вспомогательной модели, возможно развивать логическое мышление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский - М: АСТ, 2005.
2. Левитес, В.В. Развитие логического мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста / В.В. Левитес // Известия Российской академии образования. – 2006. - №3.
3. Обухова, Л.С. Детская (возрастная) психология/ Обухова Л.Ф. – М.: Издательство Юрайт; МГППУ, 2011.

УДК 37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Киргуева Ф.Х., Батырова З.М.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Kirgueva F.Kh., Batyrova Z.M.

Формирование нравственной личности является одним из сложных и многогранных процессов, осуществляемых под воздействием различных факторов и условий. Подростающее поколение развивается под влиянием внешних и внутренних воздействий. Психологи установили, что именно младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Это позволяет своевременно заложить нравственный фундамент развитию личности. В этом процессе большую роль играют преподаватели и родители.

The formation of a moral personality is one of the complex and multifaceted processes carried out under the influence of various factors and conditions. The younger generation develops under the influence of external and internal influences. Psychologists have found that it is the younger school age that is characterized by an increased susceptibility to the assimilation of moral rules and norms. This allows us to lay the moral Foundation for personal development in a timely manner. Teachers and parents play an important role in this process.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственность, нравственная личность, учащиеся начальных классов, личностные качества.

Keywords: moral education, morality, moral personality, primary school students, personal qualities.

Нравственный кризис в современном мире подразумевает не только разделение социума на классы на основании материального достатка, но и потерю ценностных установок, а также кардинальные перемены в опыте молодежи по сравнению со старшим поколением. Сейчас приходится говорить о том, что Россия ступила на путь кризиса детства [7], что вызвало отчуждение детей от взрослых, нарушилось духовное единство семьи.

Среди всех имеющихся способов исправить такое положение вещей следует особо выделить нравственное воспитание ребенка. В процессе такого воспитания расширяется духовная сфера детей, обогащается их общая поведенческая культура за счет привития моральных ценностей. Выражением государственной политики в области воспитания стали принципы гуманизации образовательного пространства «в целях обеспечения самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» [9].

Понять сущность и психолого-педагогические механизмы нравственного воспитания человека помогли нам теоретико-методологические обоснования таких категорий, как гуманизация педагогического процесса (Ш.А. Амонашвили, М.М. Бахтин, А.В. Бездухов, Е.В. Бондаревская, Э.Н. Гусинский, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм), личностно-ориентированное обучение (С.Л. Братченко, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Эти направления дополняют друг друга, в связи с чем можно назвать основополагающие, фундаментальные свойства личности. Это духовность и нравственность, находящиеся в тесной связи с областью мотиваций вовне (категория нравственности) и изнутри (категория духовности).

По нашему мнению, уже в начальной школе происходит формирование духовно-нравственных ориентиров через формирование отношения к себе и к другим людям, к окружающему миру как к ценности, развитие сознания младшего школьника и его душевных качеств.

Анализ литературы и современной практики воспитания позволил нам выявить противоречия между потребностью общества в нравственном развитии личности и неудовлетворительным состоянием нравственного воспитания школьников.

Воспитание само по себе – есть процесс перевода общественных ценностей во внутренний план человека. Если спросить: «Какие качества вы хотели бы видеть в своем ребенке?» – скорее всего мы услышим: «Ответственность, доброжелательность, справедливость, трудолюбие, щедрость» [3]. Нравственность – это совокупность качеств и ценностей, определяющих поведение отдельного человека и общества в целом. Именно уровень культуры людей, проживающих в данном обществе, определяет, насколько комфортно и безопасно в нем жить.

Л.Н. Толстой утверждал, что уже в 5 лет был на 80% тем, чем стал в зрелые года.

За последнее столетие взгляды на нравственное воспитание личности (в том числе младших школьников) претерпели значительные изменения: от восприятия ребенка как объекта получения и усвоения знаний о нормах морали до обязательности их соблюдения, что имеет осознанную потребность быть нравственным.

В традиционной психологии (отечественной и российской) нравственное воспитание молодого поколения изучалось в различных аспектах.

Весомый вклад в разработку проблемы нравственного воспитания младшего школьника внесли Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Сейчас проблемы нравственного воспитания отражены во многих действующих программах для младших классов [10].

Важно не злоупотреблять запретами. Установлено: если ребенка воспитывать с помощью многочисленных «нельзя», он растет неспособным к собственной моральной саморегуляции, не способным делать ответственный нравственный выбор, не осознает моральных ценностей и, оставаясь без внешнего контроля, не придерживается норм.

Только у тех детей, которые находятся в пространстве единых требований, а не двойных стандартов, можно сформировать осознанное отношение к моральным нормам и правилам. Именно нравственность является сложным новообразованием, характеризующим личность как социальное существо, способное жить в обществе и действовать по его нормам.

Среди позитивных качеств личности они почти не называют морального. Моральный портрет остается без внимания, потому что взрослые концентрируются не на том подходе в воспитании.

Педагоги часто чувствуют себя беспомощными, когда их вроде бы воспитанный ребенок не соответствует их ожиданиям, демонстрируя грубость, наглость, неуважение – выполняя требования взрослых, он не присвоил моральные нормы, не почувствовал потребность соблюдать их.

Как видим, у наших детей по разным причинам возникают пробелы в освоении нравственного опыта.

Родители и педагоги задумываются: как воспитать нравственную личность; как научить детей придерживаться нравственных норм; как объяснять им значение этих норм; когда именно стоит начинать воспитание? Всех волнует вопрос: в чем заключается искусство воспитания современного ребенка без крика, подзатыльников и наказаний?

Итак, речь идет о новом подходе к использованию методов, давно существующих в практике образования, что должно обеспечить принятие детьми моральных норм на эмоционально-личностном и внутренне осознанном уровнях [2].

Важно, придерживается ли ребенок моральных норм постоянно, потому что это его

собственная потребность, или эпизодически, ради одобрения – именно в этом заключается «новая-старая» проблема нравственного воспитания современных младших школьников, которые много времени проводят за компьютерами, смартфонами, планшетами, не усваивая при этом норм человеческих взаимоотношений [4].

Моральную личность нынешних младших школьников должны формировать по-новому.

Формирование качеств характера проходит несколько этапов.

1. Знакомство.

Первоначально нужны знания о том, что такое хорошо и что такое плохо, умение отличать их в различных ситуациях.

В этом смысле хороши советские мультфильмы по возрасту.

Для того чтобы отбирать нравственные образы, важно, чтобы родители сами обладали достаточным уровнем нравственности. В этом помогает чтение трудов великих педагогов В.А. Сухомлинского, Я. Корчака, Ш.А. Амонашвили.

2. Применение.

Следующий этап – это наглядность нравственных поступков, ведь воспитанность характеризуется поведением.

Одним из главных и естественных путей бессознательного запечатлевания нравственных ориентиров, является подражание значимым взрослым. Как говорится, «не воспитывай ребенка, воспитывай себя, все равно он будет похож на тебя». Поэтому так важно родителям самим определиться со своими ценностями и нравственными ориентирами.

Закрепление.

Закрепляются полученные качества посредством формирования правильных привычек. Недаром народная мудрость утверждает: «Посеешь привычку – пожнешь характер». От того, какими привычками обладает человек, он выглядит либо привлекательным, воспитанным, либо отталкивающим, вызывающим осуждение.

Духовно-нравственное воспитание молодого поколения находится в тесной взаимосвязи с уровнем развития человека. Необходимо учитывать возрастные и индивидуальные характеристики человека.

В.В. Давыдов утверждает, что начальные классы – это особый этап в жизни детей, выделившийся исторически не так давно [1].

Основными аспектами нравственного воспитания личности учащихся младших классов можно вывести:

- особенное эмоциональное отношение к окружающей среде и особенные моральные категории, интересы, запросы и мотивация;
- особенное мышление, то есть дети способны понимать ключевые нравственные ценности;
- поведенческие аспекты, которые необходимо рассматривать в качестве реальной стороны активности и морального самовыражения учащихся начальных классов, вступающие в новые общественные взаимоотношения [5].

Подобное толкование позволяет пошагово, учитывая возрастную специфику, передавать детям нравственные ценности и понятия, ориентируя их на непрерывную рефлексию, в ходе которой они осмысливают и осознанно воспринимают моральные ценности и правила как единственный фактор эффективной и плодотворной жизни в социуме, стране, мире. Кроме того, необходимо, чтобы ребенок объективировал моральные ценности в своих поступках и во взаимоотношении с другими людьми.

Поэтапное познание окружающей действительности, о которой говорил еще И. Кант (этап чувственности – этап рассудительности – этап разумности) представляется нам наиболее подходящим для учащихся начальных классов. В связи с этим первый сущностный аспект личностного развития учащихся начальных классов представлен, по нашему мнению, эмоциональной составляющей психики, которая несет главную нагрузку

по мере того, как перестраиваются интересы ребенка, его мотивационная и потребностная сферы.

Отношение к детям, взаимоотношения в семье существенным образом влияют на формирование характера и чувств ребенка.

Чувство чести – это высокое моральное качество, лежащее в основе воспитания патриотизма. Оно рождается в повседневной жизни детей в семье [8].

Детям приятно, когда взрослые отмечают их хорошие поступки, положительные черты. Но они остро переживают, когда к ним относятся несправедливо, сомневаются в их честности. Они пытаются всеми силами доказать свою правдивость, хотят, чтобы верили каждому их слову. Так рождается чувство чести, которое в более старшем возрасте превращается в мощную нравственную силу.

Честь – очень сильное чувство, которое нужно оберегать и поддерживать. Если честь детей защищают взрослые, если их достоинство оберегается, – они становятся чуткими и к другим, в первую очередь к родителям и учителям. Дети, умеющие защищать честь родителей и учителей, никогда не позволяют порочить их имя своими недостойными поступками.

Неотъемлемая черта хорошего человека – чувство ответственности, надлежащее отношение к своим обязанностям.

Дети должны чувствовать себя неловко, если они не довели какое-нибудь дело до конца, если по их вине испорчена или уничтожена та или иная вещь.

Нужно развивать у детей чувство ответственности, которое зарождается и крепнет только тогда, когда они сознают свои поступки, если они уважают родителей и бережно относятся к результатам их труда. Наказание за каждую порчу – менее эффективное средство, оно не воспитывает сознательного чувства ответственности. Надо, чтобы дети без наказания сожалели о своем проступке [6].

Дружба между детьми возникает на основе общих интересов, стремлений и склонностей. Но они не всегда умеют распознать друг друга и по-настоящему дружить.

К товарищам детей нужно относиться с уважением и тактично. Нельзя обижать детей при их товарищах и, наоборот, унижать достоинство товарищей в глазах детей, вооружать их против друзей. Нужно внимательно наблюдать за отношениями детей, помогать правильно оценить эти отношения.

Неправильно будет оправдывать или осуждать поступки детей по отношению к их друзьям, не зная мотивов этих поступков. Точно так же неправильно и отмаливаться или отделиваться шутками – мол «сами разберитесь», если дети обращаются за советом.

К вопросу дружбы между детьми нужно подходить очень осторожно, чутко и вдумчиво.

Дружба украшает жизнь детей. Она помогает им сообща решать дела, относящиеся к школе, пробуждает в них благородные стремления и интересы, воспитывает высокие нравственные качества, помогает лучше учиться.

Чувство любви к Родине, гуманности, дружбы и товарищества – необходимые чувства, без которых немыслимо воспитание у детей благородных черт характера.

Воспитание правдивости у детей – одна из важнейших обязанностей семьи. Правдивость детей в большой степени зависит от родителей. Иногда, сами того не желая, они воспитывают у детей нечестность.

Родители обязаны воспитывать честность у детей, быть с ними откровенными. Чем больше откровенности между взрослыми и детьми, чем меньше у детей секретов, тем лучше для их воспитания.

От детей ничего не нужно заперать. Необходимо приучать их не брать ничего без разрешения. Полезно иногда оставлять на видном месте наиболее соблазнительные вещи, чтобы дети привыкли спокойно относиться к ним. Нельзя приучать ребенка к безотчетности: какая бы работа ни была поручена ему, результаты ее нужно проверять, даже если она не заслуживает похвалы, не играет сколько-нибудь значительной роли. Без

этого развивается безответственность, нечестность.

Одним из важнейших элементов поведения является скромность. Она украшает человека, вызывает уважение и симпатию к нему, делает его приятным для окружающих.

Воспитанию скромности сильно вредят восхваления по адресу детей в их присутствии, постоянное подчеркивание их одаренности. В результате у них создается высокое мнение о себе, чванство.

Чем скромнее человек, тем он требовательнее к себе, внимательнее к другим, тем выше ценит он достоинства людей и их труд.

Необходимым условием устойчивого поведения является привычка. Чем меньше дети, говорил великий русский педагог К. Д. Ушинский, тем скорее укореняются у них привычки.

Привычка является результатом часто повторяемых действий. Необходимо, чтобы у детей были выработаны такие устойчивые привычки во всем: в отношении к человеку, к труду, к вещам, порядку в доме, к поведению в обществе.

Вырабатывать привычки нужно, начиная с самого младшего возраста, с первых шагов ребенка. Когда он подрастет и пойдет в школу, очень важно с первых же дней приучить его к определенному порядку.

Существует много способов прививать устойчивые привычки. Но главный способ – это постоянное внимание к воспитанию и строгая требовательность к поведению ребенка.

Правильное воспитание А.С. Макаренко считал доступным для каждой семьи, проникнутой чувством ответственности за своих детей, поставившей себе цель добиться воспитанности своих детей.

Подытоживая сказанное, необходимо отметить, что нравственные знания необходимы потому, что они помогают ученику не только узнать правила поведения и этики, существующие в социуме в данный момент времени, но и узнать, какие последствия влекут за собой желание отойти от этих правил как для него самого, так и для остальных. Современному социуму необходимо готовить всесторонне образованных, моральных людей, у которых имеются не только соответствующие знания, но и положительные личностные характеристики.

Педагогическая сущность деятельности в сфере нравственного воспитания ребенка заключается в том, чтобы он постигал поэтапно все выработанные социумом нормы и правила поведения. Так ребенок обучается самостоятельному принятию решений и способности делать осознанный выбор. Эффективность этой формы работы в привитии духовных качеств ребенка зависит от компетентности учителя, от приемов и средств, которые он использует, а также от способности школьников эмоционально реагировать на подобную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдина К.С. Как воспитывать патриотизм у школьников? // Воспитание школьников. – 2000. – № 3. – С.23-25.
2. Бублик Л.А. Основы военно-патриотического воспитания: учеб.пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Гардарики, 2008. – 324 с.
3. Быков А.К. Проблемы патриотического воспитания //Педагогика, 2011. – № 2. – С. 37-42.
4. Выготский Л.С. Нравственное воспитание. Педагогическая психология. – М.,1991. – 113 с.
5. Ефремова Г. Патриотическое воспитание школьников // Воспитание школьников – 2006. – №8 – С. 17.
6. Ковалева Г.А. Воспитывая маленького гражданина. – М.: АРКТИ, 2010. – 80 с.
7. Кумицкая Т.М., Жиренко О.Е. Юности честное зерцало: Программы по нравственному воспитанию школьников, сценарии мероприятий. – М.: 5 за знания, 2005. – 192 с.

8. Лепехина Р.Х. Духовно-нравственное воспитание учащихся в условиях социальных перемен в обществе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2003. – 134 с.
9. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Избранные пед. соч.: в 2-х т. Т. 2. – М.: Правда, 1986. – С. 35-52.
10. Манькорская Т.Н. Роль ценностных ориентаций в формировании личности // Психологические особенности формирования личности. – М.: Наука. – 2011. – 108 с.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т.1. М.: АСТ, 2006. – 560 с.

УДК 377.5

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кузьмина С.В.

GENESIS OF THE CONCEPT «SOCIAL COMPETENCE» OF STUDENTS OF SPO IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL - PEDAGOGICAL RESEARCHES

Kuzmina S. V.

В контексте современных исследований понятие «социальная компетентность» рассматривается в педагогическом, психологическом и аксиологическом аспектах. В данной статье этапы генезиса понятий «компетенция», «компетентность», «социальная компетентность» выделены с учетом исторических особенностей и временных интервалов их разработанности на основании анализа законодательства в сфере образования РФ, результатов психолого-педагогических, социологических исследований отечественных ученых начиная с 90-х годов прошлого века по настоящее время.

In the context of modern research, the concept of «social competence» is considered in pedagogical, psychological and axiological aspects. In this article, the stages of the Genesis of the concepts «competence», «competence», «social competence» are highlighted taking into account the historical aspect and time intervals of their development based on the analysis of legislation in the field of education of the Russian Federation, the results of psychological, pedagogical, and sociological research of domestic scientists from the 90s of the last century to the present.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, социальная компетентность, генезис, среднее профессиональное образование

Keywords: competence, competence, social competence, the genesis, secondary vocational education

Российскими исследователями проблема компетентности, в том числе и социальной, особенно активно стала разрабатываться с начала 90-х годов, что обуславливается политическими, экономическими, социальными изменениями, происходящими как в мире, так и в нашей стране, в том числе и в области определения целей образования. При этом следует отметить, что изначально социальная компетентность рассматривалась не как отдельная категория, а в общем контексте категории «компетентность».

Современные исследователи предлагают временные рамки разработки данного понятия на основе этапов, условно выделенных И.А. Зимней, в 2004 году (Таблица 1).

Таблица 1 – Этапы разработки понятия «компетентность» (И.А. Зимняя)

Этап	Временные рамки	Краткая характеристика
Первый этап	1960-1970гг.	- введение в научную теорию категории «компетентность»; - возникновение предположений о дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность»;
Второй этап	1970-1990гг.	- широкое использованием понятий «компетенция» и «компетентность» в методологии обучения языкам, в бизнес-менеджменте, в обучении взаимодействию и общению; - начало разработки структуры и содержания понятий «компетенция» и «компетентность»;
Третий этап	начиная с 1990г.	- более четкое дифференцирование понятий «компетентность» и «компетенция»; - признание компетенций результатом образования.

Основываясь на результатах анализа работ Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, В.Н. Куницыной, В.А. Хуторского и других ученых, исследовавших проблему компетенции/компетентности, очерчивая этапы становления компетентностного подхода в образовании, И.А. Зимняя подытоживает, что подход, который основан на компетенции подчеркивает практическую, действенную сторону, при этом подход, основанный на понятии «компетентность» более широкий, он может быть соотнесен с гуманистическими ценностями образования[6].

Проведя анализ законодательства в сфере образования, результатов психолого-педагогических, социологических исследований отечественных ученых, на наш взгляд, можно выделить несколько отличные временные рамки (этапы) разработки понятий «компетенция» и «компетентность», в том числе и «социальная компетентность».

Основой определения этапов разработки указанных понятий приняты социальные требования к подготовке обучающегося, студента, нашедшие отражение как в научных подходах исследователей, как и в законодательстве РФ в области образования, в том числе в образовательных стандартах общего, среднего профессионального и высшего образования.

Первый этап обозначен нами с 1990г. по 2000 г. В данный период система отечественного образования нацелена на разработку его структуры и содержания, основанного на новых теоретико-методологических подходах, включающих принципы гуманизации, гуманитаризации, построения личностно ориентированного образования, являющегося одной из основ компетентностного подхода.

В 1992 году был принят Закон РФ «Об образовании», в соответствии с которым с 1992 по 1998 гг. вводились государственные образовательные стандарты профессионального образования, устанавливающие общие требования к результатам освоения основных образовательных программ и требования к уровню подготовки по циклам дисциплин и производственной (профессиональной) практике.

Анализ ГОС СПО показал, что общие требования к образованности выпускника в большей степени сводились к обеспечению выполнения профессиональных задач и только отчасти отражали социально-личностные его качества, которые заключались в обладании гражданской зрелостью, нравственном сознании, твердости моральных убеждений, гуманности, ответственности за порученное дело. При этом не было ориентиров на коммуникативные качества, творческую инициативу, способности самообразования и саморазвития, социальный опыт, которые позволили бы обеспечить интеграцию

выпускника в общество 90-х годов, усложненное социально-экономическим и политическим кризисом в стране. Однако следует отметить, что этот период времени дал возможность отечественным исследователям, основываясь на опыте зарубежных ученых, погрузиться в разработку проблем, связанных с профессиональной и социальной адаптацией и интеграцией в общество самой уязвимой части населения – подростков и молодежи, через изучение компетентности как:

- интегративного качества личности (Н.В. Кузьмина, 1990);
- определенного уровня адаптации, который позволяет человеку эффективно выполнять заданную социальную роль (Е.В. Коблянская, 1995);
- итогового результата гуманитарного образования (А.П. Ветошкин, С.З. Гончаров, 1998).

Второй этап разработки подходов к определению категорий «компетенция», «компетентность», «социальная компетентность», ее содержания и структуры, приходится на 2000 –2010 гг., который выделен по нескольким основаниям.

Во-первых, на данный период приходится начало интеграции России в мировое образовательное пространство (2003 год), что повлекло за собой:

- 1) изменение парадигмы образования со знаниевой на компетентностный подход;
- 2) контекста профессиональной деятельности;
- 3) повышение требований к качеству профессионального образования.

Во-вторых, для этого периода характерны законодательные предписания, касающиеся внедрения компетентностного подхода в образование.

Если ранее подходы в обучении и воспитании, принимаемые научным и учебно-методическим сообществом, не фиксировались нормативной базой в сфере образования, то в данный период на уровне государства принимается ряд нормативно-правовых документов, предписывающих внедрение компетентностного подхода в российскую образовательную систему.

Примером таких документов служат Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Федеральная программа развития образования на 2000 - 2005 годы, Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (2000 г., 2009 г.), Государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (2002г., 2010г.), Государственные образовательные стандарты общего образования (2004г.) и др.

Концепция модернизации российского образования до 2010 года (распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756р) определила приоритеты модернизации образования. При этом относительно профессионального образования была сформулирована новая основная цель:

- 1) подготовка квалифицированного работника: соответствующего профиля; конкурентоспособного на рынке труда; компетентного; ответственного; свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности; способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов; готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности;
- 2) удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Однако, в Государственных образовательных стандартах, принятых в 2002-2004гг. разработчики, как и в предыдущий период, придерживаются не компетентностной, а знаниевой составляющей профессиональных требований к будущему специалисту. Но следует отметить, что общие требования к высшему образованию дополняются такими качествами, как:

- понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии,

проявление устойчивого интереса к ней;

- представление о современном мире как о духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности; осознание себя и своего места в современном обществе;

- знание экологической, правовой, информационно-коммуникационной культуры, базовые коммуникативные навыки на иностранном языке;

- владение способностями к осмыслению явлений жизни, к самостоятельному поиску истины, к критическому восприятию противоречивых идей;

- готовность к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний;

- наличие устойчивого стремления к самосовершенствованию (самопознание, самоконтроль, самооценка, саморегуляция и саморазвитие);

- владение умениями и навыками физического совершенствования на основе научного представления о здоровом образе жизни и другие.

В последующем эти качества приобрели форму общих (универсальных) компетенций (ФГОС СПО, 2009).

Внедрение компетентного подхода в отечественную систему образования должно было позволить сменить целевые ориентиры: от знающего студента (ученика, обучающегося) к умелому, от обученного – к умеющему учиться.

В 2009 году утверждаются Федеральные государственные стандарты высшего образования, в 2010 – Федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования. Согласно указанным документам учреждается новая единица измерения образованности человека – совокупность общих (в системе СПО), общекультурных и общепрофессиональных (в системе ВПО) и профессиональных компетенций, уровень сформированности которых должен отражать качественный результат образования.

В этот период вопросы, связанные с социальной и профессиональной адаптацией молодежи, исследователи поднимают на более актуальный уровень сопрягая такие понятия как «социализация», «социальность» с категориями «компетенция», «компетентность». Появляются многочисленные исследования по проблемам «компетентности» в различных сферах деятельности, но особую актуальность приобретают исследования социальной компетентности школьников и студентов.

Анализ диссертационных исследований показал, что в большинстве случаев социальная компетентность трактовалась как личностная характеристика (таб. 2).

Таблица 2 – Определение социальной компетентности 2000-2010 гг.

Автор	Определение социальной компетентности
Куницына В. Н. (2001)	система знаний о социальной действительности и себе, системе сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру[11]
Писарева С.А. (2002)	качество личности, сформированное в процессе социализации, определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли, эффективное взаимодействие со средой, проявляющееся в социальных отношениях, результат социального развития [13]
Егоров Д.С. (2003)	интегративное качество человека и личностная характеристика индивида, которая призвана обеспечить его эффективную интеграцию в окружающую его социальную действительность [5]
Краснокутская С.Н. (2006)	совокупность конкретных качеств личности, способностей, социальных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию

	человека в общество[10]
Бехтенова Е.Ф. (2006)	интегрированный комплекс социальных компетенций, базирующийся на системе личностных психологических особенностей, нравственных ценностей и установок личности, в совокупности позволяющий индивиду успешно взаимодействовать с обществом и продуктивно выполнять различные социальные роли [2]

Следует отметить, что обобщенными элементами понятия «социальная компетентность» в вышеуказанных формулировках являются качество личности, уровень адаптации человека, его интеграция и взаимодействие со средой, обществом, что соответствует как целям и задачам образования, закрепленным директивно, так и отвечает социальным потребностям указанного периода.

Третий период разработки исследуемой категории определен с 2010 по 2015 год. Этот период времени можно охарактеризовать значительно возросшим интересом исследователей к проблемам формирования (развития) социальной компетентности, в том числе у студентов среднего профессионального образования и направленностью профессионального образования на поиск эффективных технологий ее формирования.

Анализ подходов исследователей к определению социальной компетентности в данный период показывает, что она рассматривалась не только с позиции социальных ролей, которые человек выполняет в течение жизни в соответствии с принятыми социальными нормами, но и как вид или компонент профессиональной компетентности с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности (Таблица 3).

Таблица 3– Дефиниции социальной компетентности (2010-2015 гг.)

Автор	Определение социальной компетентности
Демчук А.А. (2010 г.)	интегративная характеристика личности, включающая знания о социальных сетях, нормах реципрокности (взаимности), ценностно-смысловое понимание социальной действительности и умения социального взаимодействия в различных социальных ситуациях [3]
Повесьма Н.В. (2011 г.)	интегративная характеристика личности, отражающая уровень адаптивных способностей к жизни в обществе, достижения в установлении и развитии социальных контактов, степень понимания возникающих ситуаций, готовность корректировать свое поведение в соответствии с принятыми в социуме и профессиональном сообществе нормами и правилами [15]
Козлова Н.В. (2011 г.)	интегративное образование, обеспечивающее студентам субъектную позицию в социально-гражданской, социально-коммуникативной, индивидуально-личностной сферах жизнедеятельности и включающее в себя эмоционально-чувственный компонент (мотивы, эмоции), интеллектуально-когнитивный компонент (знания), деятельностно-практический компонент (умения, опыт, рефлексию)[9]
Каменская Е.В. (2012 г.)	сложное, многофакторное, интегрированное личностное качество, обеспечивающее готовность к конструктивной социально-значимой деятельности; способность брать на себя ответственность за принятые решения и их результаты; гибко выстраивать своё поведение в соответствии с решениями социальных задач и выполнением определённых социальных ролей [7]
Пушкарева Т.Г. (2013 г.)	интегративная характеристика, отражающая способность личности вступать в эффективные межличностные и социальные отношения, анализировать, оценивать риски, принимать решения в ситуации неопределенности с учетом интересов, целей и потребностей собственных, Другого и не противоречащих нормам, ценностям

	общества, в котором он находится [16]
Кандаурова О.В. (2013г.)	способность устанавливать взаимодействие в социуме с учетом позиций других людей, направленная на сотрудничество, работу в команде, проявлять коммуникативные навыки, умение принимать собственные решения и нести за них ответственность, осознание собственных потребностей и целей, определение личностной роли в обществе, развитие личностных качеств, саморегулирование [8]
Лавская Н.С. (2012)	«подвид» профессиональной компетентности педагога-дефектолога, характеризующийся ценностным пониманием социальной действительности, принятием соответствующих социальным ситуациям социальных целей и обеспечивающий возможность эффективно выстраивать свое профессиональное поведение во взаимодействии с субъектами образовательного процесса специального образования в соответствии с принятыми социальными нормами [12]
Дементьева Е.Б. (2012г.)	составляющая профессиональной компетентности, которая выступает интегративной характеристикой, отражающей взаимосвязь ключевых и общепрофессиональных социальных компетенций студентов [4]

Касаемо законодательных основ, следует пояснить, что существенных директивных изменений относительно компетентного подхода в образовании в данный период времени не происходит: вступившие в силу в 2014 году ФГОС ВО и ФГОС СПО принципиально новыми для образовательных учреждений не стали.

Четвертый период выделен нами, начиная с 2015 года до настоящего времени, когда в 2015 году распоряжением Правительства России от 03.03.2015 № 349-р был утвержден комплекс мер, направленных на совершенствование системы СПО на 2015 – 2020 годы для осуществления подготовки кадров по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям в соответствии с лучшими зарубежными стандартами и передовыми технологиями к 2020 году, а также произошла актуализация ФГОС ВО.

В свете изменений, направленных на совершенствование системы высшего и среднего профессионального образования, интересы исследователей направлены на выявление соотношения социальной и профессиональной компетентностей, как качественной характеристики современного специалиста.

Например, А.О. Ашанин (2015) считает, что видовая структура компетентности специалиста со средним образованием включает компетентность профессиональную и компетентность социальную, которые во взаимосвязи образуют интеграционную целостность – социально-профессиональную компетентность. При этом, под профессиональной компетентностью автор понимает единство теоретической и практической готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности; а под социальной – способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в процессе речевого общения и осуществления какой-либо иной деятельности на основе имеющихся знаний, навыков, умений, сформированных коммуникативных способностей и качеств личности [1].

С.В. Плюхина (2016) уточняет определение понятия «социальная компетентность студента (выпускника) многопрофильного колледжа», как совокупности индивидуальных личностных качеств и сформированных компетентностей, обеспечивающих в своем единстве успешное решение задач социального взаимодействия, адаптации и самореализации в учебной и профессиональной деятельности [14].

В 2016 году были утверждены новые федеральные государственные образовательные стандарты СПО по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям (ФГОС СПО ТОП-50) в соответствии с которыми

достижение профессиональной компетентности выпускника, в перспективе трудоустраивающегося на региональных предприятиях (организациях), обеспечивается интеграцией двух групп компетенций: профессиональных и общих.

Таким образом, анализ подходов отечественных исследователей, законодательных основ в определении категорий «компетенция», «компетентность», «социальная компетентность», показал, что генезис исследуемых понятий следует рассматривать в педагогическом, психологическом, аксиологическом аспектах, учитывая исторический аспект и временной интервал их разработанности. Кроме того, учитывая результаты исследований, требования законодательства в сфере образования, на сегодняшний день социальную компетентность студентов СПО следует рассматривать как совокупность личностно-профессиональных качеств современного человека, обеспечивающих его успешное функционирование во всех сферах жизнедеятельности, а также как обобщенный качественный результат профессионального образования современного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашанин А.О. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе интеграции обучения и воспитания: дисс...канд. пед. наук. – Казань, 2015.– 163 с.
2. Бехтенова Е.Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования: автореферат дис.... канд. пед. наук.– Новосибирск, 2006. – 23 с.
3. Демчук А.А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: дисс...канд. пед. наук. – Ставрополь, 2010. – 171с.
4. Дементьева Е.Б. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа: дисс...канд. пед. наук. – СПб, 2012. – 214 с.
5. Егоров Д.Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования: дисс... канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 187с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М., 2004.
7. Каменская Е.В. Формирование социальной компетентности студентов в социокультурной среде учреждений среднего профессионального образования: автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 2012. – 31 с.
8. Кандаурова О.В. Формирование социальной компетентности студентов ССУЗ в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин: дисс... канд. пед. наук. – Казань, 2013.– 241 с.
9. Козлова, Н.В. Формирование и развитие социальных компетентностей студентов в воспитательной системе технического вуза: дисс... канд. пед. наук. – Пенза, 2011. – 269 с.
10. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: дисс... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 178с.
11. Куницына, В.Н. и др. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
12. Лавская Н.С. Формирование социальной компетентности у будущих педагогов-дефектологов: дисс...канд.пед.наук. – М., 2012.– 180с.
13. Писарева С.А. Диссертационные исследования «компетентности» учителя и ученика // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Часть 1: Сборник научных статей. – Омск: ОмГПУ, 2002. – С.180-190.
14. Плюхина С.В. Формирование социальной компетентности студентов многопрофильного колледжа: дисс...канд. пед. наук. – Кемерово, 2016. – 230 с
15. Повесьма Н.В. Развитие социальной компетентности будущих специалистов

железнодорожного транспорта в вузе.– Челябинск, 2011.– 211 с.

16. Пушкарева Т.Г. Формирование социальной компетентности студентов в условиях образовательной среды педагогического колледжа: дисс... канд. пед. наук.– Томск, 2013.– 232 с.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС: САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Кулешин М. Г., Удальцов О. Ю.

PEDAGOGICAL PROCESS: SANITARY CONDITIONS FOR PROVIDING EDUCATION

Kuleshin M. G., Udaltsov O. Yu.

В статье обосновывается, что в процессе обучения в общеобразовательном учреждении обеспечение оптимальных санитарно-гигиенических условий - одна из важнейших задач здоровьесберегающих технологий. По мнению авторов, их нарушение отражается на учебном процессе, воспитании культуры здорового образа жизни.

The article justifies that in the course of education in a general education institution the provision of optimal sanitary and hygienic conditions is one of the important tasks of health-saving technologies. According to the authors, their violation affects the educational process and the education of a healthy lifestyle culture.

Ключевые слова: обучение, воспитание, экология, здоровье, психика, эмоциональное состояние

Key words: learning, education, ecology, health, psyche, emotional state

Обучение и воспитание в образовательном социуме личности, «позволяющей эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, С. 95-100], влиять в целом на «сознание человека, тесно связанное с ... формами социальной деятельности» [3, С. 27-30], формируя «... телесный и информационный образы человека» [4, С. 37-40], осуществляется в санитарно-гигиенических условиях или факторах, которые регламентированы в санитарных правилах и нормах. Влияние этих факторов на состояние и здоровье обучающихся составляет до тридцати процентов всех внутришкольных воздействий. Ответственность за контроль над ними, приведение их в соответствие с гигиеническими нормативами лежит одновременно и на медицинских работниках и на администрации общеобразовательного учреждения, но приоритет компетенции медицинских работников, курирующих образовательное учреждение здесь очевиден. Имея измерительные приборы и методики, они могут не только точно определить необходимые показатели, но и оценить степень риска неблагоприятного воздействия на здоровье при сочетании этих факторов (так называемая кумуляция патогенного воздействия).

Образовательные технологии здоровьесбережения определяют санитарно-гигиенические условия. В обязанности педагога входит умение и готовность видеть и определять органолептически (с помощью своих органов чувств) явные нарушения требований, предъявляемых к санитарно-гигиеническим условиям проведения занятия, и по возможности изменить их в лучшую сторону - самому или с помощью администрации образовательного учреждения, других преподавателей, медиков. Установлено, что только оптимизация санитарно-гигиенических условий способствует улучшению здоровью

обучающихся на одиннадцать процентов.

Рассмотрим основные гигиенические факторы и условия, отражающиеся на психофизиологическом состоянии обучающихся, обуславливающие вероятность наступления утомления, влияющие на здоровье и обучающихся, и педагогов, позволяющие выявить объективность этих процессов и дать им научную оценку «организации и анализа научной и научно-исследовательской деятельности» [7, С. 110-114].

Нет необходимости подробно доказывать, что учебная деятельность, создающая «... возможность влиять на процесс овладения соответствующими умениями» [6, С. 33-36], в условиях недостаточной и неправильной освещенности рабочего места приводит к прогрессивному ухудшению зрения, снижению работоспособности, повышению нервно-психического напряжения, утомляемости. Изменение интенсивности, цвета освещения, его периодичности неизбежно сказывается на деятельности центральной нервной системы, процессе обмена веществ у обучающихся.

В хорошо освещенном солнцем помещении с большими окнами обучающиеся гораздо лучше запоминают новый материал, проводят различные вычисления, успешнее сдают экзамены. То есть дневной свет стимулирует работу мозга.

По мере изменения естественной освещенности в течение дня и года преподавателю нужно как можно точнее определять время включения искусственных источников света, учитывая, что уровни освещенности в первом ряду парт в три-четыре раза выше, во втором - в полтора-два раза выше, чем в третьем ряду. Это определяет раздельность и последовательность включения искусственного освещения: в первую очередь включаются светильники третьего ряда, затем - второго и наконец - первого. Сочетание искусственного и естественного освещения оценивается некоторыми физиологами как неблагоприятное для зрения, поэтому следует по возможности использовать дневной свет.

Задача преподавателя - следить, чтобы все светильники в классе горели, и незамедлительно требовать у администрации общеобразовательного учреждения замены перегоревших ламп. Недопустимо также, чтобы люминесцентные лампы издавали звук, даже слабый.

Расположение классных помещений таково, что дневной свет падает на парты слева. Преподаватель должен не только вовремя включать искусственное освещение, но и следить за тем, чтобы и в этом случае рабочие места обучающихся были правильно освещены, то есть чтобы основной поток света падал слева.

От температуры в помещении и других характеристик воздуха, который окружает человека, которым он дышит, во многом зависят как актуальное психофизиологическое состояние (ощущение комфорта, работоспособность, темп нарастания утомления), так и риск ухудшения здоровья. Воздух помещений общеобразовательного учреждения во время проведения занятий изменяет свои физические, химические и биологические качества. Помимо углекислого газа, который выдыхает каждый человек, организм выбрасывает в воздух еще более двухсот химических соединений - антропогенных веществ. Основу этого букета составляют метан, этан, уксусная и муравьиная кислоты, а также аммиак, ацетон, метиловый и этиловый спирт, сероводород, меркаптан, хлоросодержащие соединения и бензол. Часть этих воздушных отходов именуют одним жестким словом антропотоксины, то есть человеческие яды. Они обладают токсическими, алергизирующими свойствами и раздражающим действием, неприятны по органолептическим свойствам. Учитывая рост числа детей с аллергиями, внимание к этим вопросам должно быть особенно пристальным и строгим.

Обеспечить оптимальные микроклиматические условия помещений можно только при наличии в здании эффективных систем вентиляции и отопления, правильной их эксплуатации. В общеобразовательных учреждениях применяются две системы вентиляции: неорганизованный местный приток воздуха через форточки, фрамуги и канальная система вытяжки с естественным и механическим побуждением (вытяжная вентиляция и организованный приток свежего воздуха в двух вариантах -

децентрализованный с не подогретым воздухом и централизованный с подогретым воздухом).

В течение занятия температура в классе может повышаться на три-четыре градуса по Цельсию, что само по себе ухудшает условия для проведения занятий. Не менее важно, что резко ухудшается качество воздуха. Поэтому на каждой перемене преподавателю необходимо проводить интенсивное (сквозное) проветривание в отсутствие обучающихся под контролем термометра. Критерием полного воздухообмена являются снижение температуры воздуха на два-три градуса по Цельсию и его субъективно ощущаемая свежесть. При этом охлаждения обучающихся не происходит, так как в первые несколько минут занятия температура восстанавливается.

Хотя контроль за воздушно-тепловым режимом и обеспечение правильной эксплуатации вентиляционных устройств - задача медицинских работников, реально выполнять необходимые требования должны преподаватели, особенно во время дежурства по общеобразовательному учреждению и технические служащие. Они должны помнить, что холодный воздух вытесняет теплый, поэтому недопустимо открывание форточек (фрамуг) в туалетах, так как холодный воздух из них будет вытеснять воздух туалета в рекреации, а затем и в классы. К этому же ведет направленная циркуляция холодного воздуха через входные двери первого этажа. Происходит не обновление воздуха, а перетекание его с первого этажа на второй, а затем и выше. По этой причине самая неблагоприятная воздушная среда - на верхнем этаже общеобразовательного учреждения. Приток воздуха должен осуществляться с таким расчетом, чтобы он поступал в помещение с более высокой температурой и вытеснял последний через вытяжные каналы. Например, открытая в коридоре во время занятия фрамуга обеспечивает приток свежей струи в классное помещение и удаление загрязненного воздуха через вытяжку, находящуюся в верхней его части.

Тепловой комфорт обучающихся обеспечивается при температуре воздуха в учебных помещениях плюс восемнадцать-двадцать градусов по Цельсию. При температуре шестнадцать-семнадцать градусов и двадцать один-двадцать два градуса по Цельсию возникает умеренное напряжение терморегуляции. Если это происходит эпизодически, то считается допустимым и даже целесообразным для обучающихся, потому что способствует тренировке терморегуляционной системы. Нахождение обучающихся только в комфортных условиях задерживает возрастное становление этой системы, что в свою очередь, является фактором риска, снижающим неспецифическую устойчивость к простудным заболеваниям. Но постоянное отклонение температуры воздуха от комфортных показателей неблагоприятно отражается на состоянии обучающихся и повышает риск нарушений их здоровья.

В зимнее время основное внимание администрации общеобразовательного учреждения и преподавателей сосредоточено на температуре воздуха, что нередко приводит к повышению сухости воздуха, а это также неблагоприятно сказывается на состоянии как обучающихся, так и педагогов, особенно их голосовой функции. Существует простой способ повышения влажности воздуха, применимый и в общеобразовательном учреждении, и дома: на батарее кладут мокрые полотенца, нижний край которых можно опустить в сосуд с водой, что позволит не менять их на каждой перемене. На переменах легко увлажнить и слегка очистить воздух с помощью опрыскивания помещения из бутылочки с простой насадкой, используемой на садовых участках. Оптимальные параметры влажности, определяемые показаниями психрометра в зоне дыхания, составляют тридцать-пятьдесят процентов (допустимо двадцать пять-шестьдесят процентов).

При проветривании помещения, очищается воздух от внутренних загрязнителей, однако впускаются вредные вещества из атмосферы. Хорошо, если общеобразовательное учреждение располагается в экологически чистой зоне, где нет крупных предприятий и автомагистралей, иначе внутреннее воздушное пространство обогатится окисью углерода, углеводородами, окислами азота, сернистым газом и выхлопными газами, содержащими

свинец и бензопирен. С воздухом из форточки в помещение класса может быть занесена самая опасная разновидность пыли - цементная.

Чтобы этого не допустить, лучше использовать наружные системы кондиционирования и вентиляционные фильтры для очистки атмосферного воздуха, ставить воздухоочистители, кондиционеры, которые уменьшают концентрацию углеводородов, оксидов азота, аэрозолей, жировых туманов, а также взвешенных минеральных частиц. Решать эти эколого-гигиенические проблемы необходимо на уровне управления образованием, администрации района, города.

Говоря о психогигиенической обстановке в общеобразовательном учреждении, нельзя обойти вниманием такой существенный фактор, как шум. Слабый уровень звукового фона (субпороговый) в жизненном пространстве человек не воспринимает - но он ему просто необходим. Абсолютно бесшумная обстановка отрицательно влияет на психику человека (звуковая депривация), поскольку полная тишина не является для него привычным окружающим фоном.

Но вот сильный шум, как показывают специальные исследования и повседневные наблюдения, повышает отвлекаемость, снижает концентрацию внимания, работоспособность, увеличивает вероятность утомления, а при длительном и постоянном воздействии - риск развития астеноневротических состояний, депрессии, хронической усталости. Шум нарушает отношения между людьми, повышая уровень нервозности, агрессивности, конфликтности. Он обуславливает заметное ухудшение течения некоторых видов заболеваний, задержку восстановления здоровья.

Физические и психические реакции организма на звуковое возбуждение исключительно разнообразны и во многом зависят от индивидуальной чувствительности, психического и физического состояния человека. Неприятное воздействие шума сильнее сказывается на умственной, нежели физической работоспособности. Неожиданное возникновение интенсивного шума всегда нарушает деятельность и приводит к временному снижению производительности труда, если задание носит психомоторный или интеллектуальный характер.

Некоторые аспекты, касающиеся неблагоприятного воздействия шума на обучающихся, связаны с воспитательными задачами [2, С. 230-232.]. Очевидный вред слуху и здоровью обучающихся вообще наносит постоянное прослушивание музыки через наушники, особенно при повышенной громкости. Характер прослушиваемых произведений и качество звучания часто приближает звук в наушниках к шуму с сильным ритмическим компонентом. В сочетании с повышенным уровнем шума в общеобразовательном учреждении, а нередко и дома, это приводит к сильной перегрузке слухового анализатора, а, следовательно, к перевозбуждению центральной нервной системы, изменениям психического состояния на личностном уровне, имеющем «... различный коэффициент взаимности в разных областях межличностного общения» [10, С. 3391-3394], снижению адаптационных ресурсов организма. Задача преподавателя, классного руководителя - донести до сознания обучающихся потенциальный вред для их здоровья от такого избытка сильных звуковых воздействий.

Санитарно-гигиеническое состояние общеобразовательного учреждения включает соблюдение чистоты, регулярное и правильное проведение уборок всех помещений, дезинфекции. Хотя поддержание чистоты - это задача обслуживающего персонала общеобразовательного учреждения, а контроль, за выполнением обеспечивают администрация общеобразовательного учреждения и медики, каждый преподаватель обязан в своем классе, а при дежурстве - во всем общеобразовательном учреждении, в столовой следить за выполнением основных санитарно-гигиенических требований.

Немаловажную роль в этом принадлежит экологическим факторам. Ряд требований, касающихся места размещения общеобразовательного учреждения, окружающей территории, зеленых насаждений, регламентированы санитарно-эпидемическими нормами. Но, учитывая известное экологическое неблагополучие большей части

территории нашей страны, рассчитывать на исключение этой группы факторов из числа потенциально патогенных для обучающихся не приходится. Конечно, невозможно перенести общеобразовательное учреждение на другую территорию, в более благоприятную экологическую зону, но создать внутри и вокруг общеобразовательного учреждения условия, более благоприятные для пребывания, в силах педагогического коллектива.

Ряд экологических факторов через визуальный канал воздействуют на психику человека, его эмоциональное состояние, способствуя пониманию важности существующей «... социальной системы, ... ее социального развития» [8, С. 41-43], определяющей «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общецивилизационных факторов» [5, С. 23-26], «необходимость поиска духовного смысла ... способного объединить общество» [9, С. 57-61]. Этот раздел экологии, получивший развитие во второй половине XX века, называется видеоэкологией. Регламентации, касающихся интерьера общеобразовательного учреждения, убранства ее помещений, немного, а в их соблюдении значительная роль отводится педагогическому коллективу и администрации общеобразовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
2. Говердовская Е. В., Мкртычева Н. М. Организация воспитательного пространства современного вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - №9. - С. 230-232.
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., Джioева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.
5. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2012. - №2. - С. 23-26.
6. Кулешин М.Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2018. - №3. - С. 33-36.
7. Лобейко Ю., Зарубина Н. Интеграция образования, науки и производства // Высшее образование в России. - 2006. - №2. - С. 110-114.
8. Лукьянов Г. И. Риск и социальная нестабильность // Актуальные проблемы современной науки. - 2006. - №2(28). - С. 41-43.
9. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Проект модернизации - европейский соблазн // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. - 2011. - № 2. - С. 57-61.
10. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-15. - С. 3391-3394.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лобейко Ю. А.

PEDAGOGICAL ASPECT OF RESEARCH OF TECHNOLOGY OF PERSONAL-ORIENTED EDUCATION

Lobeyko Yu. A.

В статье обосновывается своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий, заключающихся в ориентации на свойства личности, ее формирование в соответствии с природными способностями. По мнению автора, содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности обучающегося, которой свойственны гуманистические нормы и идеалы, обращенность к человеку.

The article justifies the identity of the paradigm of the goals of personality-oriented technologies, which consists in orientation to the properties of the person, its formation in accordance with natural abilities. According to the author, the content of education is the environment in which the personality of the student is established and developed, which is characteristic of humanistic norms and ideals, and the appeal to the person.

Ключевые слова: личность, сознание, обучение, воспитание, педагогическая технология, общение

Keywords: personality, consciousness, training, education, pedagogical technology, communication

Отметим неточность термина личностно-ориентированное образование. Правильнее говорить индивидуально-ориентированное образование, потому что все педагогические технологии являются личностно-ориентированными, так как задаются целью развития совершенствования личности обучающегося, проявляющееся «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [2, С. 156-159], влияющие на формирование внутренней культуры и духовной направленности человека [6, С. 39-44], способствующей «... повышению уровня идейности и сознательности» [3, С. 18-23]. Однако следуя сложившейся традиции, индивидуально-ориентированные технологии также могут называться личностно-ориентированными.

Личностно-ориентированная технология представляет собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания педагога - уникальная целостная личность обучающегося, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), систематическому самообразованию, постоянному получению научной информации [1, С. 30-34], открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционных технологиях здесь достижение личностью перечисленных выше качеств провозглашается главной целью воспитания и обучения через «традиционный процесс усвоения некоего стабильного набора профессиональных знаний, умений и навыков» [5, С. С. 597], которые «... правильно рассматривать как процесс непрерывного обновления» [4, С. 26-29]. «Обучающиеся могут иметь различный коэффициент взаимности в разных областях межличностного общения» [7, С. 3391-3394].

Истоки развития личностно-ориентированной педагогической технологии содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина-Библера, где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания. В. С. Библер

считает, что диалогические отношения это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. По его мнению, где начинается сознание, там начинается и диалог.

В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностноориентированном образовании - понимание и взаимопонимание. В.С. Библер объясняет отличие этих двух феноменов следующим образом: при объяснении - только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании - два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение - всегда взгляд сверху вниз, всегда назидание. Понимание - это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании.

Фундаментальная идея состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля - к развитию, от управления - к самоуправлению. Основная установка педагога - не на познание предмета, а на общение, взаимопонимание с обучающимися, на их освобождение для творчества. Творчество, исследовательский поиск [8, С. С. 109-119], являются основным способом существования обучающегося в пространстве личностно-ориентированного образования. Но духовные, физические, интеллектуальные возможности обучающихся еще слишком малы, чтобы самостоятельно справиться с творческими задачами обучения и жизненными проблемами. Нужна педагогическая помощь и поддержка.

Это ключевые слова в характеристике технологий личностно- ориентированного образования. Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к обучающимся. Это ответ на естественное доверие, которые ищут у преподавателя помощи и защиты, это понимание их беззащитности и сознание собственной ответственности за жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие обучающихся. Поддержка основывается на трех принципах, сформулированных Ш. Амонашвили:

- любить ребенка;
- очеловечить среду, в которой он живет;
- прожить в ребенке свое детство.

Чтобы поддержать ребенка, считал В.А. Сухомлинский, педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает этические нормы с умыслом; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, памятуя, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания.

Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого обучающегося: используют методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности обучающихся, применяют разнообразные средства обучения (в том числе технические), корректируют содержание образования. Наиболее полно технологии индивидуальной поддержки разработаны в зарубежных исследованиях по гуманистической психологии. К. Роджерс считает основной задачей педагога помощь обучающемуся в его личностном росте. Педагогика, по его мнению, сродни терапии: она всегда должна возвращать обучающемуся его физическое и психическое здоровье. К. Роджерс утверждает, что преподаватель может создать в коллективе обучающихся нужную атмосферу для индивидуального развития, если будет руководствоваться следующими положениями:

- на всем протяжении учебного процесса преподаватель должен демонстрировать обучающимся свое полное доверие к ним;
- преподаватель должен помогать обучающимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед коллективом обучающихся в целом, так и перед каждым

обучающимся в отдельности;

- преподаватель должен исходить из того, что у обучающихся есть внутренняя мотивация к учению;
- преподаватель должен быть для обучающихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;
- важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого обучающегося;
- преподаватель должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;
- преподаватель должен быть активным участником группового взаимодействия;
- он должен открыто выражать в коллективе обучающихся свои чувства;
- должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого обучающегося;
- преподаватель должен хорошо знать самого себя и свои возможности.

Академик Российской академии образования Е.В. Бондаревская выделяет ряд существенных требований к технологиям личностно-ориентированного образования:

- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер;
- поддержка индивидуального развития обучающегося;
- предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения.

По мнению Е.В. Бондаревской, преподаватель, в котором нуждается личностно-ориентированное образовательное учреждение, должен удовлетворять следующие требования:

- имеет ценностное отношение к обучающемуся, культуре, творчеству;
- проявляет гуманную педагогическую позицию;
- заботится о сохранении духовного и физического здоровья обучающихся с позиции экологии;
- умеет создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;
- работает с содержанием обучения, придавая ему личностно-смысловую направленность;
- владеет разнообразными педагогическими технологиями, направляя их в личностно-развивающее русло;
- проявляет заботу о развитии и поддержке индивидуальности каждого обучающегося.

Возникает вопрос - каковы средства поддержки обучающегося в процессе обучения? Учитывая дискуссию педагогического сообщества, можно дифференцировать средства поддержки обучающихся на две группы.

Первая группа обеспечивает общую педагогическую поддержку всех обучающихся и создает необходимый для этого тон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Это внимательное, приветливое отношение преподавателя к обучающимся, доверие к ним, привлечение к планированию занятия, создание ситуаций взаимного обучения, использование деятельностного содержания, игр, различных форм драматизации, творческих работ, позитивная оценка достижений, диалогичное общение.

Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем обучающихся, отслеживание процессов развития каждого из них. Важное значение при этом имеет дозирование педагогической помощи, основанное на знании и понимании физической (телесной) и духовной природы обучающегося, обстоятельств его жизни и судьбы, особенностей души и характера, языка и поведения, а также свойственного ему темпа учебной работы. Особую роль в индивидуальной

поддержке преподавателя придают ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса обучаемого, значимости его личных вкладов в решение общих задач, стоящих перед образованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2019. - №3(106). - С. 30-34.
2. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструкторов // Вестник СевКавГТИ. - 2015. - Т. 1. - № 2 (21). - С. 156-159.
3. Берковский В. А., Кулешин М. Г., Леонова Н. А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. - 2018. - №3(28). - С. 18-23.
4. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 26-29.
5. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю., Аверкина Ю. С. Постиндустриальное общество: социально-философский анализ развития // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2-2. - С. 597.
6. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Православный тип культуры: идея и реальность // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2015. - №3(82). - С. 39-44.
7. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. 2015. - № 2-15. - С. 3391-3394.
8. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - № 4. - С. 109-119.

УДК:37

СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Плитка В.И.

THE STATE OF PROFESSIONAL EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL AT THE PRESENT STAGE: PROBLEMS AND PROSPECTS

Plitka V.I.

Статья посвящена некоторым аспектам современного развития профессионального образования военнослужащих России. Целью статьи является освещение состояния современного военного образования военнослужащих и его проблемных вопросов. В статье определены факторы дальнейшего развития профессионального образования военнослужащих. Определена главная задача военно-патриотического воспитания молодежи. Сделаны выводы о состоянии современного образования военнослужащих.

The article is devoted to some aspects of the modern development of professional education of Russian military personnel. The aim of the article is to highlight the state of the modern education of military personnel and its problematic issues. The article identifies the

factors of further development of professional education of military personnel. The main task of military-patriotic education of youth is determined. Conclusions are drawn on the state of the modern education of military personnel.

Ключевые слова: военнослужащие, Вооруженные Силы, учебные заведения, военное образование, система военного образования, высшее военное учебное заведение, военные специалисты, развитие образования.

Key words: military personnel, Armed Forces, educational institutions, military education, military education system, higher military educational institution, military specialists, educational development.

Постоянно развивающиеся мировые цивилизации и системы образования имеют отличительные признаки, направленные на перспективу дальнейшего развития будущего людей, обществ, государств. Растущий уровень качества мирового образования требует новых подходов и методов обучения с учетом специфики развития сферы деятельности страны, для которой готовятся профессиональные кадры.

Великий ученый, философ В.И. Вернадский считал, что образование, в том числе и профессиональное, должно быть всесторонним. Надежной защитой на пути утилитаризма и односторонности образования может быть, по его мнению, преподавание философии и близких к ней наук - истории философии, истории науки, истории техники [1].

С развитием современных образовательных методов и технологий также развивается профессиональное образование военнослужащих. Любое независимое государство, в котором созданы собственные вооруженные силы, обязано постоянно развивать профессиональное образование своих военнослужащих, так как от обученности и подготовленности личного состава зависит боевая готовность воинского подразделения. В связи с развитием мировых технологий и методов ведения военных действий государство должно учитывать особенности развития мировой цивилизации и образования.

Высшие военные учебные заведения Российской Федерации являются основным источником подготовки и комплектования Вооруженных Сил России, других воинских формирований и правоохранительных органов высококвалифицированными офицерскими кадрами и интегрированы в общегосударственную образовательную систему.

Современный этап функционирования и дальнейшее развитие военного образования определяется следующими основными факторами:

- подготовкой новых концептуальных подходов к организации подготовки военных специалистов;
- использованием зарубежного положительного опыта в подготовке военных специалистов;
- дальнейшим реформированием Вооруженных Сил России, которое должно способствовать укреплению безопасности и обороны страны;
- оптимизацией всех составляющих системы военного образования (управленческих, количественных, финансовых, материально-технических) необходимостью приведения действующей нормативной базы в соответствие требованиям инновационной подготовки военных специалистов[2].

Состояние общегосударственной системы образования и системы военного образования как ее составляющей, тенденции и проблемы их создания, развития и трансформации рассматривались различными гражданскими и военными учеными [3].

К примеру, в книге Р.И. Тимошенко «Теоретико-методологические основы современного этапа развития военного образования» [3] раскрываются концептуальные, теоретико-методологические основы создания и развития образования, его современное состояние, присущие противоречия и проблемы, основные тенденции становления и функционирования образовательных систем, ведущих стран мира (самоорганизация в

обучении специалистов; ступенчатость, непрерывность, опережающая направленность образования; интеграция образования и науки; фундаментализация, информатизация, гуманизация, демократизация, стандартизация, технологизация образования, обеспечение качества образования и его личностная направленность; единство обучения и военно-патриотического воспитания; связь с войсками; анализ деятельности выпускников; корректировки военно-образовательного процесса и т.п.), управление инновационным развитием образовательных систем.

Одной из главных задач государства на современном этапе развития мирового общества является сохранение и развитие интеллектуального потенциала Российской армии, подготовка высококвалифицированных военных специалистов, ориентированных на постоянный профессиональный рост, расширение кругозора, повышение культурного уровня, отвечающих требованиям и задачам реформирования общества и армии как его подсистемы. Проведение военной реформы, ее успех и результативность во многом будут зависеть от профессионализма и интеллектуального потенциала военных специалистов с высшим военным образованием, роль которых, по прогнозам обществоведов, неуклонно возрастает в условиях, когда военное соперничество стран все более перемещается в сферу экономики, науки, новых технологий, профессиональной подготовки кадров. Понятно, что улучшение качества подготовки офицера современной армии - первоочередная задача системы военного образования России при неукоснительном повышении ее эффективности [4].

В этой системе военного образования ничем не отличается от общегосударственной системы образования. Г.В. Осипов считает, что «эффективность системы образования связана с разрешением следующих противоречий:

- 1) между общественной потребностью в развитии социально-гомогенного общества и сохраняющейся его дифференциацией, в значительной мере обусловленной уровнем и качеством полученного общего и профессионального образования;
- 2) между растущими потребностями производства и социально-профессиональными ориентациями молодых людей;
- 3) между необходимым уровнем развития личности и реальным уровнем общего развития выпускников учебных заведений» [5].

Накопленные в системе военного образования проблемы не позволяют ей эффективно выполнять свою основную функцию - качественную подготовку военных специалистов - от тактического до оперативно-стратегического уровней, о чем свидетельствуют выводы Государственных экзаменационных комиссий, материалы инспекционных проверок, отзывы из войск на выпускников высших военных учебных заведений, неуккомплектованность воинских частей и подразделений младшим офицерским составом [6].

Современная система военного образования построена на основе непрерывного ступенчатого обучения офицерских кадров с учетом специфики их службы по должностному предназначению, тесно связана с военной наукой, базируется на действующей общегосударственной и ведомственной нормативно-правовой, научно-методической, информационной базе и включает органы военного управления, сеть учебных заведений, в которую входят: Общевойсковая академия Вооружённых Сил Российской Федерации, Военно-дипломатическая академия, Военная академия Генерального штаба Вооружённых сил Российской Федерации, военные лицеи и училища, военно-морские лицеи и училища, а также ряд военных кафедр, входящих в состав ведущих гражданских университетов [7].

За несколько последних лет была проведена значительная работа по приведению организации и содержания подготовки военных специалистов в соответствие с государственными и отраслевыми стандартами высшего образования, современного военного искусства, боевого применения Вооружённых Сил России по определенным

вариантам, обстоятельствам, ситуациям, опыта проведения миротворческих операций, военно-практической направленности обучения в высших военных учебных заведениях.

Важной составляющей образовательной деятельности высшего военного учебного заведения является научная работа. Научная (научно-исследовательская) деятельность является видом деятельности высшего военно-учебного заведения и служебной обязанностью руководящего состава и научно-педагогических работников высшего военного учебного заведения[8]. В связи, с чем более 65 процентов научных работ в Вооруженных Силах России сосредоточено именно в высших военных учебных заведениях.

При этом высшие военные учебные заведения являются организациями, ведущими военно-патриотическое воспитание молодежи направленное на формирования у них высокого патриотического сознания, национального достоинства, готовности к выполнению гражданского и воинского долга по защите территориальной целостности страны, преданного служения Родине, любви к военной службе и профессии офицера Вооруженных Сил России.

На современном этапе развития военного образования приоритетным направлением стала подготовка будущих офицеров с юного возраста, которая проводится в Суворовских военных училищах, кадетских корпусах, Нахимовских военно-морских лицеях. Активно продолжает свое развитие Всероссийское военно-патриотическое движение «Юнармия».

Одним из основных приоритетов деятельности военных учреждений среднего образования является обеспечение его воспитанников государственной социальной защитой, воспитание детей-сирот, детей из многодетных семей, детей военнослужащих, а также детей участников боевых действий, формирование у молодежи любви к военной службе, сознательного стремления к овладению профессией офицера.

С целью достижения максимального уровня боевой готовности воинские подразделения должны быть полностью укомплектованы должным образом, обученным личным составом. И в первую очередь офицерским составом.

Данной цели можно достичь путем:

- соответствия обучения установленным требованиям;
- качественного использования имеющейся учебно-материальной базы;
- эффективного использования образовательных ресурсов;
- улучшения качества обучения;
- постоянного мониторинга качества военного образования, с целью его корректировки.

При проведении анализа состояния современной системы военного образования можно сделать вывод, что качество подготовки военных специалистов не в полной мере удовлетворяет потребности Вооруженных Сил России по их применению в мирное время в случае осложнения обстановки (стихийных бедствий, обеспечения режимов чрезвычайного положения и в других случаях) и в военное время, что обусловлено рядом проблем и причин.

Мероприятия по реформированию системы военного образования не приобрели системный характер и не привели к существенному улучшению деятельности высших военных учебных заведения, качества подготовки военных специалистов.

Реформирование военной образовательной системы должно приобрести комплексный характер, соответствовать и способствовать реализации государственной политики в области безопасности и обороны, повышать качество подготовки офицерских кадров, способных в различных обстановках мирного и военного времени выполнить возложенную на них законом задачу.

Еще неизвестно, как далеко продвинутся эти реформы в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Однако, несомненно, то, что Вооруженные Силы Российской Федерации сталкиваются с острой необходимостью создания передовых программ

военного образования, которые имеют непосредственное отношение к их нынешним и будущим стратегическим, оперативным и тактическим задачам. Более того, они должны достичь этого в эпоху стремительно развивающихся методов ведения войны, в том числе и скрытой (холодной, информационной, гибридной), когда даже младшие офицеры обязаны понимать причины и цели своих действий.

Частично повысить уровень профессионализма офицеров можно путем:

- существенного повышения профессиональных стимулов и перспектив карьерного роста офицеров, направляемых для обучения в военные учебные заведения;
- постоянного пересмотра учебных программ с целью внесения в них необходимых корректировок улучшающих качество образования;
- увеличения роли морального и политического образования, междисциплинарных наук и навыков критического мышления;
- использования современных образовательных технологий для расширения возможностей смешанного и распределенного обучения.

Сочетание этих факторов, прежде всего, позволит военным обеспечить стратегически значимое и экономически выгодное для них образование во всей своей иерархии, от солдата до старшего офицера.

Основная цель образования, будь то военного или гражданского, должна состоять в том, чтобы изменить методы и образ мышления обучаемых в лучшую сторону. Это должно сделать обучаемых умнее и мудрее. В противном случае образование будет для них просто бременем информации. Именно из-за этого высокого идеала, офицеры, должны постоянно ставить под сомнение существующие методы и приоритеты профессионального военного образования. В практическом плане это означает, что они должны продолжать исследовать и реформировать структуры, программы и политику высших военных учебных заведений.

Президент Российской Федерации В.В. Путин отмечал, что перед Правительством Российской Федерации стоят огромные задачи по модернизации армии и флота, это одна из стратегических задач на ближайшие десятилетия. Без современной армии государство не может развиваться эффективно и чувствовать себя независимым, самостоятельным и суверенным [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вернадский В.И. В научном мировоззрении; на переломе. Философские дискуссии 20-х годов В.И. Вернадский. - М.: Мысль, 1989. - 385 с.
2. Совещание по вопросам развития системы военного образования. [Электронный ресурс]// Режим доступа: <https://topwar.ru/36139-soveschaniye-po-voprosam-razvitiya-sistemy-voennogo-obrazovaniya.html>.
3. Тимошенко Р.И. Теоретико-методологические основы современного этапа развития военного образования / Ю.И. Приходько // Наука и оборона, 2011. - № 2. - С. 50-55.
4. Чубуков А.Ф. Функции военного образования в социокультурных условиях современного российского общества. [Электронный ресурс]// Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-voennogo-obrazovaniya-v-sotsiokulturnyh-usloviyah-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva-1>.
5. Социология [Текст] / Г. В. Осипов (руководитель авт. кол.), Ю. П. Коваленко, Н. И. Щипанов, Р. Г. Яновский. - М., 1990.
6. Управление качеством подготовки военных специалистов с высшим образованием: [промежуточный отчет НИР «Качество-2011»]. - М.: НУОУ, 2010. - 325 с.
7. Молтенской В.И., Марценюк Ю.А. Основные проблемы и пути совершенствования подготовки офицерских кадров на современном этапе строительства военной организации государства. Вестник Академии военных наук, №4, 2005, стр.114-121.

8. Пункт 40 раздела 3 приказа Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. N 670 г. Москва «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»».

9. Совещание по вопросам развития системы военного образования. [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/19631>.

УДК 371

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Пухова Л.Р.

METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN

Pukhova L. R.

Аннотация. Автор статьи в своем исследовании раскрывает особенности профессиональной компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми, анализирует проблемы на пути к формированию их компетентности. В статье рассматривается вопрос подготовки педагогических кадров, способных выявлять и развивать одаренных детей.

Annotation. The author of the article reveals the features of professional competence of teachers working with gifted children, analyzes the problems on the way to the formation of their competence. The article deals with the issue of training teachers who are able to identify and develop gifted children.

Ключевые слова: одаренность, профессиональная компетентность, самореализация личности, диагностические обследования, функциональный перфекционизм, конгруэнтность;

Keywords: giftedness, professional competence, self-realization of personality, diagnostic examinations, functional perfectionism, congruence.

Среди явлений природы одаренность детей находится на одном из привлекательных для исследования направлений. Проблемы своевременного выявления и оптимального развития таких детей всегда находились в центре внимания педагогического сообщества. Для современного общества также является актуальным интерес к детской одаренности, что связано не только с общественными потребностями, но и прежде всего, с потребностью общества в неординарных творческих личностях. Изменения, произошедшие в современном мире, потребовали от человека высокой активности, умения нестандартно мыслить и творить, способного развивать общество [1, с.46].

Несмотря на то, что ребенок является одаренным, он нуждается в обучении. Для работы с одаренными детьми нужен особый педагог, поскольку существует ряд проблем, усложняющих образовательно-педагогический процесс. Для обучения одаренных детей необходимы индивидуализированные программы и поэтому для работы с такими детьми, педагог должен проходить соответствующую подготовку. Больше всего необходим «свой» учитель ребенку с высоким интеллектом. Некомпетентность педагога приводит к тому, что он не умеет «видеть» виды одаренности у детей, не понимает и не знает их особенности. Зачастую такой педагог нагружает «особых» детей не качественно, а количественно.

Профессиональная компетентность педагога к работе с одарёнными детьми выделяется в отдельную проблему по ряду причин [3, с.27].

Педагогу, работающему с одаренными детьми, часто приходится работать с детьми, более знающими и способными, чем он сам и поэтому он должен обладать следующими качествами:

- конструктивно отвечать на вызовы, уметь реагировать на критику и не впадать в стресс;
- верить в свою компетенцию, способность решать появляющиеся проблемы, готовность отвечать за свои решения;
- уважать способность детей самостоятельно решать свои проблемы, верить в их положительные намерения, ценить и уважать их чувство собственного достоинства;
- развивать потребность к интеллектуальному самосовершенствованию, самообразованию и саморазвитию, готовность изучать опыт работы других педагогов.

Необходимо повышать компетентность не только педагога, работающего с одаренными детьми, но и студента – будущего учителя, обучающегося в учреждении высшего образования [2].

С этой целью для студентов, обучающихся в педагогических вузах, был введен предмет «Работа с одаренными детьми». Данная дисциплина относится к вариативной части ООП и составлена в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом высшего образования по подготовке бакалавра.

В результате освоения данной дисциплины выпускник должен знать природу, функции, механизмы и технологии развития одаренных детей; основные идеи, закономерности, принципы, формы, средства и методы развития способностей детей; уметь применять технологии развития одаренных детей в своей педагогической деятельности; проводить индивидуально-воспитательную работу с одаренными детьми; владеть системой знаний о технологиях работы с одаренными детьми;

Успешное решение этих, во многом новых задач, предполагает достижение высокого уровня профессионализма (квалификации, компетентности) учителей.

Профессиональная компетентность педагога– это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Профессиональная компетентность педагогов, работающих с одарёнными детьми, включает в себя теоретическую, практическую, а также личностную составляющие.

Теоретический	Практический	Личностный
<ul style="list-style-type: none"> - история подходов к пониманию одаренности; -концепции одаренности; -проблемы прогнозирования одаренности; - особенности развития одаренных личностей; -возрастные характеристики проявления одаренности; -методы и диагностические особенности одаренных детей; -психолого-педагогические аспекты, которые необходимо 	<ul style="list-style-type: none"> - использование приемов и методов развития способностей ученика; - принятие роли фасилитатора при работе с одаренными учениками; - умение разрабатывать учебные планы по определенным предметам, которые будут соответствовать потенциалу одаренного ученика; - предлагать одаренному ученику задания творческого характера; - использовать вопросы открытого характера; - распределять время и 	<ul style="list-style-type: none"> - мотивация к работе с одаренными учениками; - эмпатия; - позитивная «Я-концепция»; - активность, которая проявляется через желание выделять больше внимания и времени одаренному ученику; - склонность к самосовершенствованию; - высокий уровень интеллектуальных навыков; - креативность; функциональный перфекционизм; - уважение, доверие к ребенку; - конгруэнтность; - смелость; - терпение по отношению к

<p>учитывать при выборе содержания образовательных программ для одаренных учащихся;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формы организации воспитательной деятельности одаренных детей; - требования к учителям, работающим с талантливыми учениками; - опыт работы с одаренными детьми в разных странах; - условия для эффективного взаимодействия учителей и родителей талантливых учеников. 	<p>внимание таким образом, чтобы одаренный ребенок чувствовал себя нужным и востребованным;</p> <ul style="list-style-type: none"> - возможность предоставлять ученику консультации личностного характера и по предмету; - уметь организовывать и внедрять индивидуальное обучение одаренного ребенка. 	<p>одаренному ученику.</p>
--	--	----------------------------

Рис. 1. Элементы профессиональной компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми

При чтении данного курса мы стараемся охватить все вышеперечисленные элементы данной модели, однако, на наш взгляд, нужна еще и дополнительная деятельность в этой области, которая носит исследовательский характер. С этой целью студенты реализовывают самые разные проекты, направленные на работу с одаренными детьми, один из них «Одаренные дети»[4].

Целью проекта является выявление одаренных детей и обеспечение возможности самореализации одаренной личности в различных видах деятельности, а также помощь в повышении профессиональной компетентности учителя при работе с одаренными детьми.

В процессе реализации проекта студенты решают следующие задачи:

- Проведение диагностических обследований детей на предмет выявления одаренности, определение их творческого потенциала, интересов и способностей.

- Максимальное развитие способностей и творческого потенциала одаренных и высокомотивированных детей на основе дифференцированного обучения их в области естественных, гуманитарных, технических наук, художественного творчества, совершенствования традиционных и внедрения в образовательный процесс новых педагогических технологий.

- Помощь в подготовке и повышении квалификации кадров, работающих с одаренными детьми.

Проект предполагает комплексную работу специалистов института, МАОУДО Центра «Интеллект» и ряда общеобразовательных школ. Студенты на основе изученной литературы выработали программу мероприятий, предусматривающую работу по следующим направлениям:

- помощь в обучении и повышении квалификации учителей, работающих с одаренными детьми;

- работа одаренных детей на уроке;

- внеклассные занятия;

- работа с родителями.

Показатели эффективности программы включают в себя:

- Повышение уровня индивидуальных достижений детей в тех сферах образования, к которым они имеют способности.

- Эффективная социализация одаренных детей в обществе как основа развития их склонностей, навыков и талантов.

- Детские победы на олимпиадах, научно-практических конференциях, интеллектуальных марафонах, соревнованиях различного уровня.

- Создание базы данных одаренных детей, банка методической поддержки одаренных детей.

- Удовлетворенность детей своей деятельностью и увеличение числа таких учащихся.

- Повышение профессиональной компетентности педагогов по актуальным вопросам педагогики одаренности.

В результате реализации этого проекта студенты приходят к выводу, что учитель, работающий с одаренными детьми, должен:

- создавать теплую и эмоционально защищенную атмосферу в классе;

- разрабатывать гибкие индивидуальные программы;

- предоставлять обучающимся обратную связь;

- использовать различные стратегии обучения;

- уважать индивидуальность ребенка, способствовать формированию позитивной самооценки;

- поощрять творчество и воображение, стимулировать развитие высших психических процессов.

Таким образом, в процессе проектной деятельности у студентов закрепляются теоретические знания по данной дисциплине, а в результате формируется профессиональная компетентность, необходимая в перспективе в работе с одаренными детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. 416 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. Электронный ресурс // <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 30.06.2019).
3. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. Монография. Ярославль: Ремдер, 2009. 380 с.
4. Пухова Л.Р. Учебно-методическое пособие по изучению лекционного и практического материала по дисциплине «Технологии работы с одаренными детьми». Владикавказ, СОГПИ, 2015. 96с.

УДК 373.1

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ

Ромаева Н.Б., Никотина Е.В.

ORGANIZATION OF WORK WITH GIFTED STUDENTS: REGIONAL MONITORING

Romaeva N.B., Nikotina E.V.

В статье представлен анализ результатов проведения регионального мониторинга условий развития одаренных детей. Уточнены профессиональные компетенции педагога, необходимые для работы с учащимися, проявившими выдающиеся способности. Обозначены основные проблемы диагностики и развития детской одаренности. Определены перспективные направления совершенствования работы с одаренными детьми.

The article presents an analysis of the results of regional monitoring of conditions for the development of gifted children. The professional competence of the teacher necessary to work with students who have shown outstanding abilities has been clarified. The main problems of diagnostics and development of children's giftedness are outlined. Promising areas for improving work with gifted children have been identified.

Ключевые слова: одаренные дети, мониторинг условий развития одаренности, профессиональные компетенции педагога, направления совершенствования работы с одаренными обучающимися.

Keywords: gifted children, monitoring of conditions for the development of giftedness, professional competence of the teacher, directions for improving work with gifted students.

В ст.5 Федерального закона от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» зафиксировано право каждого человека на получение доступного и качественного образования с учетом разнообразия его особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [5]. Это, в первую очередь, касается обучающихся, проявивших выдающиеся способности.

Одаренные дети, как отмечает Б.М. Бим-Бад, – это «дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии, либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные, спортивные и др.)» [1, С.178].

В.С. Юркевич уточняет, что одаренными являются дети, которые «демонстрируют не только повышенные возможности при выполнении сложных форм интеллектуальной деятельности, но и особое стремление к познавательной деятельности» [8, С.76].

Лабораторией научно-методического сопровождения работы с обучающимися, проявившими выдающиеся способности ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», в 2019 был проведен мониторинг условий (информационно-методических, психолого-педагогических, кадровых, материально-технических) для развития одаренности обучающихся в общеобразовательных организациях Ставропольского края, в котором приняли участие заместители руководителей общеобразовательных организаций по вопросам работы с одаренными обучающимися – 592 респондента, учителя, работающие с одаренными учащимися, – 8116 респондентов. В ходе мониторинга были оценены условия, созданные для работы с одаренными детьми в 592 общеобразовательных организациях Ставропольского края, из которых: 79,1% – средние общеобразовательные школы; 6,4% – основные общеобразовательные школы; 1,4% –

начальные общеобразовательные школы; 4,4% – лицеи; 4,1% – гимназии; 4,1% – школы с углубленным изучением одного и более предметов; 0,7% – центры образования.

Результаты мониторинга позволили сделать вывод, что почти все образовательные организации (98,5%) имеют утвержденный план работы с одаренными детьми; около 88% имеют собственные нормативно-правовые документы, регулирующие работу с одаренными детьми.

Практически все заместители руководителей (98,31%), участвующие в опросе, считают, что в их школах созданы (или скорее созданы) условия для успешной деятельности, позитивной мотивации, а также самомотивирования обучающихся.

Согласно оценке информационно-методических условий развития одаренных школьников в общеобразовательных организациях: информационно-образовательная среда включает совокупность технологических средств ИКТ («да» – 78,9%, «скорее да» – 16,7%); учебники и учебно-методическую литературу по всем учебным предметам, в том числе печатные издания и электронные формы учебников («да» – 73,6%, «скорее да» – 20,3%); фонд дополнительной литературы («да» – 68,1%, «скорее да» – 21,6%). В большинстве общеобразовательных организаций (77,7%) учителя целенаправленно подбирают (рекомендуют) дополнительную литературу для обучающихся с учетом специфики их особых образовательных потребностей.

На вопрос: «Учителя образовательной организации организуют и обеспечивают сопровождение учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся?» были получены ответы: «да» – 74,16%, «скорее да» – 20,95%, «скорее нет» – 1,69%, «нет» – 3,21% опрошенных.

Анализ психолого-педагогических условий развития одаренных школьников показал: в 84,1% образовательных организаций обеспечивается проведение мониторинга способностей обучающихся, выявление детей с особыми образовательными потребностями («да» – 61,3%, «скорее да» – 22,8%), в 88,4% – вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения одаренных детей («да» – 67,4%, «скорее да» – 21,8%).

Согласно результатам опроса по оценке материально-технических условий: доля образовательных организаций, имеющих студии, оснащенные в соответствии с реализуемыми образовательными программами (фото, телестудия и др.) – 5,24%; типографии – 5,24%; лаборатории для занятий робототехникой – 10,64%; метеостанции, обсерватории – 16,39%; лаборатории для занятий учебно-исследовательской деятельностью – 19,26%; мастерские для занятий проектной деятельностью, моделированием и творчеством – 35,64%; музеи – 47,47%.

Для получения более подробной информации о готовности педагогов к работе с одаренными учащимися (кадровые условия) в рамках регионального мониторинга было проведено анкетирование учителей.

Основная часть педагогов общеобразовательных организаций (80,9%), имеющих опыт работы с одаренными детьми, имеют высшее педагогическое образование; профессиональное высшее (12,7%) и среднее специальное образование имеют 6% педагогов. По параметру «квалификационная категория» данные распределились следующим образом: высшая категория – 49,26%, первая категория – 18,68, без категории – 32,06. При этом 39,10 % педагогов имеют стаж более 25 лет работы. Только каждый второй учитель подтвердил наличие знаний возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, в том числе и одаренных.

Организуя образовательную деятельность (урочную и внеурочную) обучающихся, проявивших выдающиеся способности, педагоги сталкиваются с затруднениями в удовлетворении их индивидуальных познавательных потребностей, поддержании высокого уровня мотивации, оценивании учебных достижений. Успешность разрешения этих и других затруднений зависит от профессионализма учителя, уровня сформированности у него профессиональных компетенций.

С 1 января 2018 года в Российской Федерации реализуется Проект «Национальная система учительского роста», направленный на поддержку российского учительства и предполагающий совершенствование профессиональных компетенций педагога (предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных) в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

В таблице 1 уточнено содержание данных групп компетенций, сформированность которых является необходимым условием эффективной работы с одаренными детьми [4, С.183].

Таблица 1.

Профессиональные компетенции учителя в работе с одаренными обучающимися

Профессиональные компетенции	Необходимые знания и умения (требования профессионального стандарта педагога)
<i>Психолого-педагогические</i>	<p>Необходимо знать: приоритетные направления развития образовательной системы РФ в области выявления и поддержки одаренных обучающихся; нормативные документы по вопросам обучения и воспитания одаренных детей и молодежи; историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем для обучающихся, проявивших выдающиеся способности; основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития; основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родителями этой группы обучающихся.</p> <p>Необходимо уметь: использовать в практике своей работы подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; разрабатывать и реализовывать индивидуально-образовательные маршруты с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; составлять совместно с другими специалистами психолого-педагогический портрет (характеристику) личности обучающегося; владение общепедагогической ИКТ-компетентностью.</p>
<i>Предметные</i>	<p>Необходимо знать: преподаваемый предмет в пределах требований ФГОС и ООП; особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа общего образования.</p> <p>Необходимо владеть: стратегиями ускорения, обогащения, углубления, проблематизации в работе с обучающимися, проявившими выдающиеся способности, предметно-педагогической ИКТ-компетентностью для организации работы по предмету с указанной категорией учащихся.</p>
<i>Методические</i>	<p>Необходимо знать: современные технологии достижения образовательных результатов и способы их оценивания у обучающихся, проявивших выдающиеся способности; принципы деятельностного подхода; специальные подходы к обучению и воспитанию с целью включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе, с особыми образовательными потребностями.</p> <p>Необходимо уметь: ставить различные виды учебных задач и организовывать их решение в индивидуальной или групповой форме; владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки учебных занятий (проектная деятельность, исследования,</p>

	экскурсии и т.д.); организовывать различные виды внеурочной деятельности для одаренных обучающихся; объективно оценивать их знания, умения, навыки.
<i>Коммуникативные</i>	<p>Необходимо знать: правовые, нравственные и этические нормы взаимодействия с одаренными обучающимися и их родителями (законными представителями), требования профессиональной этики.</p> <p>Необходимо уметь: общаться с одаренными обучающимися, признавать их достоинство; защищать их интересы; помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации; поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их на учебно-познавательную деятельность; эффективно работать с родительской общественностью; сотрудничать с другими педагогическими работниками в решении воспитательных и образовательных задач для одаренных обучающихся.</p>

Результаты диагностики сформированности методических компетенций педагогов, участвующих в анкетировании позволили сделать выводы: 97,69% респондентов реализуют (скорее реализуют) системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы, организуя образовательную деятельность одаренных школьников; активно используют в своей практике современные информационно-коммуникационные технологии (61,38% ответили «да»; 34,41% – «скорее да»).

Большинство педагогов имеют положительный опыт применения образовательных технологий деятельностного типа в обучении одаренных детей (51,39% – «да»; 43,58% – «скорее да»), в частности, дифференцированного обучения (52,92% – «да», 41,12% – «скорее да»).

50,39% учителей однозначно утвердительно согласились с тем, что владеют формами и методами обучения, выходящими за рамки учебных занятий (умеют правильно организовать проектную и исследовательскую деятельность школьников, экскурсию и т.д.); 42,43% опрошенных по этому критерию ответили «скорее да».

Наибольшие затруднения для учителей составляет разработка индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с повышенной мотивацией к обучению. Успешно справляется с этим, как показало анкетирование, 38,27% респондентов; больше половины – 51,08% – оценили наличие этого умения ответом «скорее да». 10,65% педагогов испытывают сложности в разработке образовательных маршрутов школьников с учетом их индивидуальных возможностей и потребностей.

Основной формой организации обучения школьников с позиции целостности образовательного процесса является урок, который наряду с массовостью охвата учащихся обеспечивает четкость организации и непрерывность учебной работы. Однако, возможности урока в создании комфортных условий для самостоятельной деятельности учащихся, учета их личностных особенностей, реальной дифференциации и индивидуализации обучения ограничены.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального и основного общего образования основные образовательные программы соответствующих уровней (НОО и ООО) реализуются образовательными организациями, в том числе, и через внеурочную деятельность, которая ориентирует педагогов и школьников на систематический интенсивный творческий поиск оптимальных форм и способов совместной деятельности [6;7]. Внеурочная деятельность призвана решить ряд важных задач: улучшить условия развития, обучения и воспитания школьников, оптимизировать объем их учебной нагрузки и определить содержание образования с

учетом индивидуальных образовательных потребностей, что особенно актуально при организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Внеурочная деятельность школьников организуется по основным направлениям развития личности:

- общекультурному (ориентирует детей на бережное, доброжелательное, заботливое отношение к миру, формирование лидерских качеств, активной жизненной позиции, организаторских умений и навыков);

- духовно-нравственному (освоение детьми духовных ценностей отечественной и мировой культуры, формирование гуманистического мировоззрения, выбор нравственного образа жизни, стремление к самосовершенствованию и воплощению духовных ценностей в жизненной практике);

- социальному (освоение разнообразных способов деятельности: игровых, трудовых, двигательных, художественных умений, развитие активности и стремление к самостоятельности и творчеству);

- общеинтеллектуальному (освоение разнообразных доступных способов познания окружающего мира, развитие познавательной активности, любознательности);

- спортивно-оздоровительному и физкультурному (полноценное физическое и психическое здоровье ребенка, освоение гигиенической культурой, приобщение к здоровому образу жизни, формирование привычки к закаливанию и физической культуре).

В рамках регионального мониторинга оценивалось разнообразие реализуемых в школах края направлений внеурочной деятельности с учетом индивидуальных запросов учащихся, проявивших выдающиеся способности.

Все педагоги, принимавшие участие в анкетировании, реализуют программы курсов внеурочной деятельности по следующим направлениям: общеинтеллектуальному (39,76%), духовно-нравственному (22,61%), общекультурному (15,35%), социальному (11,77%), физкультурно-спортивному и оздоровительному (10,51%).

Одаренных школьников, как правило, характеризует более высокий, по сравнению со сверстниками, уровень адаптации к школьному обучению, коллективу сверстников и педагогов. Однако, в ситуациях, когда их повышенные способности оказываются незамеченными или неудовлетворенными, возможно возникновение недопонимания или открытого противостояния одаренного ребенка по отношению к учителю, одноклассникам, родителям. Знание педагогом норм общения (правовых, этических), владение приемами эффективного взаимодействия с обучающимися, родителями школьников, коллегами, позволяет предотвратить возникновение конфликтных ситуаций или рационально их разрешить.

Результаты самооценивания педагогами уровня владения коммуникативными компетенциями таковы: большинство учителей, принимавших участие в анкетировании, владеют знаниями и умениями, необходимыми для построения эффективного взаимодействия с одаренными школьниками (52,34% – «да», 44,32% – «скорее да») и их родителями (43,28% – «да», 49,93% – «скорее да»).

Существенное влияние на развитие индивидуального педагогического опыта оказывает непрерывное самообразование, саморазвитие и самовоспитание учителя, что предполагает осознанный подход к построению и реализации собственной программы профессионального совершенствования. Этому способствует изучение педагогом теоретической и методической литературы по вопросам организации образовательной деятельности обучающихся, участие в семинарах, конференциях, вебинарах, профессиональных конкурсах, прохождение курсов повышения квалификации и т.д.

Результаты оценивания учителями степени активности своей деятельности по совершенствованию профессиональных компетенций: 55,08% респондентов активно участвуют в обучающих мероприятиях (семинарах, форумах, вебинарах и т.д.), рассматривающих актуальные проблемы современного образования и эффективные способы их решения; 41,49% учителей оценили частоту своего участия ответом «иногда».

Гораздо меньшее количество педагогов систематически принимают участие в конкурсах и фестивалях педагогического мастерства (21,39% – «часто», 53,83% – «иногда»), а также осуществляют научно-исследовательскую деятельность (21,38% – «часто», 51,36% – «иногда»).

В целом, были выявлены следующие проблемы:

- отсутствие единых механизмов выявления и поддержки одаренных обучающихся, построения для них индивидуальных образовательных маршрутов в образовательных организациях общего и дополнительного образования;
- недостаточный уровень материально-технического обеспечения условий для развития обучающихся, проявивших выдающиеся способности;
- недостаток квалифицированных педагогических кадров, способных эффективно работать с одаренными детьми в общеобразовательной школе.

Исходя из вышеописанных проблем были определены направления совершенствования работы с одаренными обучающимися:

- совершенствование организации и использования результатов диагностических процедур, направленных на раннее выявление и мониторинг развития одаренных обучающихся;
- разработка краевых и муниципальных программ поддержки обучающихся, проявивших выдающиеся способности, с возможностью финансирования выездных соревнований (конкурсы, олимпиады) за пределами муниципалитета и региона;
- создание условий для осуществления проектной, научно-исследовательской и экспериментальной деятельности одаренных обучающихся в образовательных организациях;
- организация взаимодействия образовательных организаций с субъектами социального партнерства (вузами, предприятиями, учреждениями дополнительного образования, культуры, науки, спорта и т.д.);
- организация повышения квалификации для руководителей образовательных организаций и учителей в области работы с одаренными детьми, в том числе с включением в дополнительные профессиональные программы соответствующих модулей;
- создание информационно-образовательного портала для обмена лучшими педагогическими практиками, научно-методическими документами и программами, организация сетевого взаимодействия и коммуникации заинтересованных лиц;
- функционирование общественно-профессионального сообщества (Лиги учителей) по работе с детьми, проявившими выдающиеся способности для обмена профессиональной и социально значимой информацией в области одаренности; профессиональной поддержки и взаимопомощи его участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
2. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н., Ильясов И.И. и др. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 34 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Никотина Е.В. Совершенствование профессиональных компетенций педагога, работающего с одаренными детьми: возможные риски и пути их преодоления // Научно-методическое и организационное сопровождение работы с обучающимися, проявившими выдающиеся способности: Сборник научно-методических материалов по итогам Всероссийской заочной научно-практической конференции (г. Ставрополь, 12 декабря 2018 года) / Под общ. редакцией Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО. – 2018. – 193 с. – С.180-186.

5. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: сайт «Закон об образовании РФ». – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: сайт «Федеральные государственные образовательные стандарты». – Режим доступа: <https://fgos.ru/>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: сайт «Федеральные государственные образовательные стандарты». – Режим доступа: <https://fgos.ru/>.
8. Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. – 2009. – №4. – С.74-86.

УДК 37

ИННОВАЦИОННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЭПИДЕМИИ

Согоян С.С., Гукасян Л.Г.

INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS IN THE EPIDEMIC CONDITIONS

Sogoyan S.S., Ghukasyan L.G.

Аннотация. В статье говорится об инновационной профессиональной деятельности педагогов в условиях эпидемии. В сложившихся экстремальных условиях важное место занимает новаторское видение образовательного процесса. Необходимо применять и разрабатывать инновационные технологии и методы обучения, опираясь на личностно-профессиональные качества педагогов, обеспечивающих вместе с приобретенными знаниями и освоенными умениями высокий уровень их профессиональной подготовленности.

Annotation. The article talks about the innovative professional activities of teachers in an epidemic. In the current extreme conditions, an innovative place in the educational process occupies an important place. It is necessary to apply and develop innovative technologies and teaching methods, relying on the personal and professional qualities of teachers, which, together with acquired knowledge and acquired skills, provide a high level of their professional readiness.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональная подготовка педагога, инноватика, инновационные образовательные технологии, эпидемия.

Keywords: innovative activity, teacher training, innovation, innovative educational technologies, epidemic.

Наше общество находится на таком этапе развития, когда в комплексе обостряются его главные проблемы. Экономический, экологический, энергетический компоненты кризиса дополняются наращиванием конфликтов социального и национального генеза.

Постоянно изменяющиеся в связи с этим интересы человека, связанные с выживанием как биологического вида и социального субъекта, влияют на требования к уровню научной грамотности и образованности каждого. Поэтому в обществе появилась потребность найти системы образования, которые отличались бы большей доступностью, обновленностью и эффективностью с позиции интересов личности и социума. Всё мировое сообщество нацелено на устранение в образовании профессиональной закрытости и культурной ограниченности, ориентируясь на широкую и целостную

личность.

На фоне этих важнейших социальных изменений в армянских и российских образовательных организациях образование находится на этапе перестраивания еще с начала девяностых годов двадцатого столетия. Необходимость таких переустройств объясняется несоответствием высшей школы всеобщим потребностям социума по некоторым направлениям. Отсутствует связь между объективными запросами современности и общим недостаточным уровнем грамотности сторон образовательной деятельности, между стремительно меняющейся профессиональной направленностью молодого поколения и ее потребностью в удовлетворении различных познавательных интересов и неготовностью системы высшего образования сформировать необходимый фундамент, между новыми методологическими подходами к развитым наукам и методами их преподнесения обучающимся и устаревшими стилями их преподавания в вузе.

В результате сегодня проводится ряд мероприятий, в комплексе эффективно влияющих на качество профессиональной подготовки рабочих и специалистов. Эта межведомственная совокупность мер важнейшего развития профессионального образования направлена на внедрение в вузы нового содержания и технологий обучения, широкого информационного потенциала, инновационных управленческих подходов; на переориентацию учебных заведений на новую правовую базу, нормы академической свободы, принципы рыночной экономики; на возникновение новых типов и видов образовательных учреждений, развитие социального взаимодействия, подготовку специалистов, исходя из потребностей внешних заказчиков, экономики региона.

Сегодня в мире сложилась достаточно экстремальная ситуация. Стремительное распространение коронавируса (COVID-19) отразилось на всех сферах жизни в нашей стране. Многие профессии были переведены на удаленный формат. Общество вынуждено соблюдать карантин и работать прямо из дома, пользуясь возможностями сети интернет.

Образование не осталось в стороне, возникшая ситуация повлияла на учебный процесс. Это стало настоящим испытанием для педагогов и обучающихся, к которому необходимо приспособиться и отнестись со всей серьезностью. Эпидемии всегда распространяются стремительно, что требует такого же стремительного перестроения и адаптации образовательных систем к сложившейся ситуации.

Необходимо прививать педагогам профессионального обучения современные профессионально-педагогические умения. При этом подготовка педагогов профессионального обучения, состоящая из творческой самореализации в профессионально-педагогической деятельности, новаторского видения образовательного процесса, применения и разработки инновационных технологий и методов обучения, должна опираться на критерии сформированности личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих вместе с приобретенными знаниями и освоенными умениями высокий уровень профессиональной подготовленности. Такими ключевыми личностно-профессиональными качествами, предопределяющими процесс формирования методической культуры как части общей профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения, являются:

- когнитивная, саморазвивающая активность личности;
- способность и готовность к изменениям содержания профессионально-педагогической деятельности, обновление техник и технологий ее осуществления;
- способность к критической оценке и готовность к совмещению личного профессионально-педагогического опыта и новаторского опыта в образовательной среде;
- стремление к развитию и формированию творческого потенциала качеств, дающего возможность внедрять педагогические идеи в современный учебно-производственный процесс, чтобы достигать высоких педагогических результатов;
- высокий уровень общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации межличностного взаимодействия;
- рефлексивная культура, потребность к самоанализу и к общему анализу с другими

субъектами образовательной деятельности;

- способность к моделированию учебно-воспитательной среды и видению результатов своей работы в перспективе;

- высокий исследовательский потенциал [1, с. 33-34].

Итак, сформированная на сегодняшний день новая образовательная модель высшего образования в качестве ориентира выбирает направленность на личностные интересы обучающихся, которые продиктованы современным ходом развития общества.

В наше время система образования в ситуациях возникновения эпидемии характеризуется переходом на дистанционный формат обучения. Нельзя сказать, что образование бывает готово к такому решению. Однако сейчас происходит выстраивание надежной, четкой и крепко работающей системы, которая будет не менее эффективной, чем классическое «живое» обучение. Времени остается всегда мало, поэтому используется максимальное количество мер, чтобы обеспечить участников учебного процесса новыми технологиями, выводящими качество образования на новый уровень.

Дистанционное обучение неразрывно связано с инновационной деятельностью педагогов. Учебные заведения и до сегодняшнего дня пользовались различными технологическими нововведениями: интерактивные доски в аудиториях, видеоуроки, тесты на экране компьютера и др.

Обучение на расстоянии должно превратиться не в наказание для участников образовательного процесса, а в инструмент для освоения новых навыков, получения знаний, для новых интересных дел.

Эпидемия сопровождается введением, так называемого, режима карантина. Этот режим затрагивает систему образования в нашей стране и закреплён на законодательном уровне. Законодательство предлагает два вида дистанционного обучения во время карантина: полное и частичное. Первый вид удаленного обучения предполагает освоение образовательной программы полностью удаленно с использованием специальной платформы, работа которой обеспечивается организацией. Второй вид такого обучения характеризуется смешением дистанционных и обычных занятий.

Новые потребности высшего образования организационно реализуются в многосоставном и разнообразном характере. Но содержательная и технологическая составляющая реформирования образования ещё не в полной мере отработана, а поэтому требует основательного подхода и психолого-педагогического обоснования, без которого любое новое начинание может остаться в той или иной степени успешным экспериментальным вкраплением в стандартную систему образования [5].

Поэтому очевидно, что фундаментом новых функций и нового содержания высшего профессионального образования должны послужить базисные принципы современного образования. Новая модель высшего образования превращает его в социально и личностно значимое обстоятельство, обладающее большим содержательным, познавательным, мировоззренческим и методологическим ресурсом.

Новый тип высшего профессионального образования отличается выходом на совершенно другой уровень современного образования, целостный по своим признакам. Однако принцип целостности обуславливает противоречивые тенденции во всей образовательной системе. С одной стороны, образование должно быть гибким и быстро приспосабливаться к протекающим социально-экономическим и политическим преобразованиям, с другой, образование должно быть по возможности стабильным по своим психолого-педагогическим основаниям. С одной стороны образовательная система должна учитывать обновляющиеся научные примеры и концепции, циклично сменяющие друг друга, а с другой – она должна определяться прогностичностью, умением планировать будущее, поскольку выпускники будут жить и работать в условиях, значительно отличающихся от тех условий, в которых они обучаются. Данную проблему рассматривает В.П. Зинченко: «В идеале система образования должна более всех других институтов предвосхищать ход развития общества и его членов, которым будет комфортно

и интересно жить в мире через 30-40 лет. В этом смысле она должна обладать не только даром предвидения, но и быть институтом будущего» [4].

Некоторые ученые представляют инновационные процессы в образовании как систему, активно отвечающую «вызовам социокультурной реальности», которая, не пренебрегая существующими традициями, кардинально изменяет обучение, воспитание и развитие личности. Новаторские процессы влияют не только на саму педагогическую работу, свойственные ей методы и инструменты, но и качественно перестраивают систему целевых установок и ценностных ориентаций субъектов.

Таким образом, современная деятельность не только расширяет грани образовательной деятельности по содержанию и технологическому обеспечению, но и создает условия и для развития личности педагога, предоставляя ему возможность использовать право на свой личный творческий вклад, на индивидуальную инициативу, на свободу саморазвития.

Требования передовой организации деятельности (в отличие от спонтанного нововведения) ставят общество в совершенно новые, постиндустриальные условия развития. Инноватика – это, прежде всего, создание, освоение и распространение различного типа новшеств.

А.И. Пригожин как один из авторов синергетического обоснования развития систем отмечает, что инновационная деятельность в различных структурах жизни имеет общие черты и закономерности [8, с. 28]. Часто появляются последствия – желаемые и вредные, предвиденные и неожиданные. Любое новое явление в чем-то существенно аналогично любому другому, где бы оно ни действовало. Нововведение как организационный инструмент, как специфичная деятельность, свойственна многим целеориентированным трансформациям.

А.И. Пригожин называет нововведение своего рода «клеточкой» управляемого развития, целенаправленного изменения, которое вносит в среду внедрения (будь то организация, общественная группа или иное) ряд новых относительно стабильных элементов [там же, с. 29]. Он уточняет, что «нововведение суть процесса, т.е. переход некоторой системы из одного состояния в другое, который включает и перевод, то есть инициируемые и контролируемые изменения» [там же].

Современная специфика развивающейся модели заключается в ее ориентированности на новые пути и средства решения возникающих конфликтов (в данном случае эпидемиологического состояния в стране и мире), в постоянном обновлении механизмов и приемов влияния на окружающие системы и собственные структуры. Накопление данных изменений, рост числа и величины отклонений в структуре и поведении системы делают ее слабее, доводя до кризисного состояния. Главный вопрос связан с тем, как перевести систему на качественно новый уровень и не допустить ее разрушения [7, с. 74].

Мониторинг свойств формирующихся систем позволяет рассмотреть развитие образовательной системы с точки зрения социокультурной динамики общества и ухода от устоявшихся норм функционирования различных образовательных институтов. Развитие образования в наше время распространяется на процессы адаптации инноваций, развития структуры и внутрисистемных связей, переоценки старых норм и принципов, испытания новых представлений и ценностей [9, с. 23-24].

Образовательные инновации выступают основным компонентом развития образования. Они проявляются в наращивании и видоизменении различных образовательных начинаний и новшеств, которые в целостности приводят к более или менее широким изменениям в образовательной среде и трансформации ее содержания и качества. Инновации возникают в ходе собственного развития пространства образования, в формировании эффективных форм и средств образовательной деятельности, испытании новых технологий и инструментов обучения. Инновации развиваются во время обмена и распространения опыта, формирования всеобщих начинаний и социальных движений

педагогических кадров, среди которых появляются инициативные и новаторские группы, создающие новые социально-педагогические, психологические, проективные и социокультурные проекты, показывающие целостность актуальных продуктивных смыслов и ценностей реальной (существующей) и идеальной (мысленно конструируемой и идеализируемой) образовательной сферы. Образовательные инновации – это актуально значимые и совокупно организуемые новообразования, возникающие, исходя из всего разнообразия педагогических инициатив и нововведений, которые становятся перспективными для образования и положительно влияют на его развитие [6, с. 42-43].

Инновационный путь педагогической деятельности позволяет развивать сознание и направленность активности педагогических кадров, формировать необходимые группы педагогов-новаторов. В широком смысле, инновационное движение преподавательского коллектива представляет собой несущую конструкцию развития образовательной системы вуза.

Поэтому учебное заведение в первую очередь должно ориентироваться на создание динамической образовательной сферы, позволяющей вовлекать педагогов в активную творческую работу. В вузе должно быть аксиомой представление о преподавателях как «системообразующих факторах» (Б.Ф. Ломов) в отношении целостного образовательного процесса. Они формируют вокруг себя методический опыт по организации процесса обучения студентов, ищут наиболее перспективные пути их применения на практике, определяют эффективность личностной самореализации и индивидуального роста каждого участника образовательного процесса.

Практика показывает, что потребность в создании и применении образовательных новшеств, связана с развитием у преподавателей понятийного и интуитивно-творческого мышления, серьезного познавательного интереса в сфере педагогической инноватики, навыков исследовательской работы и готовности к научно-методическому объединению, общению и сотрудничеству; общей культуры личности (в частности, нравственной, эстетической, коммуникативной, экологической, культуры научно-методологического мышления, культуры освоения актуальных образовательных технологий).

Включение преподавателей в активный процесс поиска, разработки и внедрения передовых образовательных технологий должно обеспечить повышение профессиональной мотивации, развитие общих и специальных способностей, становление более высоких уровней педагогического мастерства [3].

Условия эпидемии, несомненно, воздействуют на инновационную профессиональную деятельность педагога и оказывают на нее непосредственное влияние, видоизменяя и кардинальным образом трансформируя. Вопрос о том, положительное это влияние или отрицательное остается открытым.

Эпидемия сама по себе разрушительно воздействует на общество в целом и учебную деятельность в частности. На смену одним устоявшимся системам приходят другие, совершенно новые. В результате этого явления теряется «живой» контакт преподавателя с обучающимися.

В целях нераспространения эпидемии организовываются занятия дома с использованием высоких технологий. Для реализации такой формы обучения стороны учебного процесса должны быть подготовлены в полной мере. Без необходимых знаний и умений инновационная составляющая процесса невозможна. Насколько сильно внедрятся развивающиеся технологии в образовательный процесс, и заменят ли в итоге такие технологии личность педагога?

Важно, чтобы инновационный путь образовательной сферы вуза соответствовал бы основным потребностям саморазвивающейся личности педагога, готовой на современном этапе к самоопределению и самореализации. Главное, суметь обозначить основополагающие векторы в становлении инновационного образовательного пространства в соответствии с социальной обстановкой и, как следствие, оказать помощь преподавательскому составу в определенных условиях справиться с ограниченностью

устоявшихся принципов обучения и воспитания с учетом конкретной практики реализации в современном педагогическом развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов С.А. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к использованию инновационных образовательных технологий: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Белов Сергей Александрович. – Невинномысск, 2013. – 174 с.
2. Ветров Ю.П., Кравченко А.Г. Актуальные проблемы развития высшего образования в современных социокультурных условиях // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 7–13.
3. Дегтярева Е.А., Ветров Ю.П. Личностноразвивающая направленность инновационных процессов в высшей профессиональной школе // Перспективы науки. Тамбов. – № 9(48). – 2013. – С. 45-48.
4. Зинченко В.П. Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века / Под ред. Н.Н. Пахомова и Ю.Б. Тупталова. – М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов. – 2002. С. 87-104.
5. Игропуло И.Ф. Методология разработки теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении: Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. [Текст] / И.Ф. Игропуло. – Ставрополь, 2003. – 401 с.
6. Инновации // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 2005. – С. 13-17.
7. Инновационная деятельность в современном университете: термины и понятия: словарь / С.Г. Кочергин, И.Е. Панова, Л.Н. Харченко; под ред. В.А. Шаповалова. – Ставрополь: Сервисшкола, 2008. – 236 с.
8. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
9. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. Материалы научно-практической конференции. – М.: Институт педагогических инноваций, 2004. – 105 с.

УДК 37.032:355.232

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Соловей Д.В.

BUILDING A MODEL OF DEVELOPMENT PROCESS A COMPETENCE OF SELF-ORGANIZATION AT OF COURSES MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Solovei D.V.

Подготовка будущих офицеров в военном вузе в условиях современного быстро меняющегося мира требует поиска новых подходов к формированию профессиональных компетенций. Компетенция самоорганизации особенно значима

в этих условиях, но приобретенный недавно кризисный опыт позволяет заключить, что проблема ее формирования, в том числе – у курсантов военного вуза, еще не решена. Самоорганизация – сложный феномен, обусловленный как личностными чертами, так и особенностями выполняемой деятельности. Предлагаемая содержательно-функциональная модель процесса развития компетенции самоорганизации курсантов синергетически объединяет субъектную и деятельностьную составляющие этого процесса, позволяя представить особенности этого процесса.

Training future officers in a military University in a rapidly changing world requires the search for new approaches to the formation of professional competencies. The competence of self-organization is particularly important in these conditions, but the recent crisis experience allows us to conclude that the problem of its formation, including among military University cadets, has not yet been solved. Self-organization is a complex phenomenon due to both personal traits and the characteristics of the activity performed. The proposed content-functional model of the process of developing the competence of self-organization of cadets synergetically combines the subject and activity components of this process, allowing us to present the features of this process.

Ключевые слова: формирование компетенции, самоорганизация, модель, военный вуз.

Keywords: competence formation, self-organization, model, military University.

Современный мир требует от человека любой профессии собранности, ответственности, инициативности, владения ИК- и ИИ-технологиями, а также умений анализировать свои возможности и профессиональные дефициты, грамотно планировать свое время и свою деятельность, выстраивать профессиональные взаимоотношения с окружающими в условиях ограниченного времени. Считается, что школьники лучше адаптированы к существованию в быстроменяющейся информационной среде, способны к эффективному существованию в ней. Это так, но только по отношению к нерегламентированным областям их жизнедеятельности. Однако практика вынужденного перехода на дистанционный формат и их и студентов вузов показала, что среднестатистический молодой человек плохо владеет навыками самоорганизации, работы во внешних рамочных условиях, у него возникают проблемы коммуникации, быстрого информационного поиска, быстрого решения текущих проблем. В полной мере это относится и к традиционному обучению, просто не обнаруживается столь явно.

Таким образом, существует необходимость искать новые решения проблемы формирования компетенции самоорганизации у молодежи, в том числе, у курсантов военного вуза.

Часто ошибочно полагают, что строго регламентированная жизнь курсанта способствует эффективному развитию его способности к самоорганизации. Это справедливо лишь отчасти, для большинства порядок становится лишь управлением извне, при котором о многом можно не задумываться – выполняй, что приказали.

Для создания модели процесса развития компетенции самоорганизации нужно рассмотреть психолого-дидактическую сущность категории самоорганизации.

С психологической точки зрения самоорганизация представляет собой либо свойство личности - интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемую в упорядоченности деятельности и поведения [2], либо процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности, исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки.. В рамках объединенного подхода компетенции самоорганизации имеют личностную (воля, самомотивация, адекватная самооценка, стиль учения и др.) и деятельностьную (в виде

реализуемых этапов, целенаправленных и осознанных видов деятельности) составляющие. Определенное значение при поиске решения рассматриваемой проблемы имеют выводы о важности для самоорганизации правильного выбора профессии (А.Д. Ишков) и так называемом индивидуальном стиле деятельности (D. Kolb, В.И. Моросанова), согласно которому люди воспринимают, перерабатывают и представляют информацию по-разному, а значит имеют разную опору на собственный опыт, по-разному управляют и самоуправляются, адаптируются, планируют свою деятельность, свое развитие [4, 6].

Аналогичные подходы есть и в дидактике. В частности, интегрированный (Н.А. Заенутдинова) под самоорганизацией предполагает процесс упорядоченной сознательной деятельности личности, направленный на самоуправление, самопознание, рефлекссию, стремление к самосовершенствованию и развитию; принятие ответственности за себя и свою деятельность [3].

Необходимо отграничить понятия «самоорганизация», «саморегуляция» и «самоуправление». По мнению И.А. Трофимовой, самоорганизация - механизм управления деятельностью, саморегуляция - механизм ее осуществления, таким образом, выделяются три этапа, три уровня развития самоорганизации – адаптация, саморегуляция, собственно самоорганизация [9], которые можно трансформировать в этапы развития компетенций.

Мы полагаем, что в своем развитии компетенция самообразования проходит три уровня: адаптации, саморегуляции и самоорганизации.

Существующие модели самоуправления (О.А. Конопкин, Н.А. Вагапова, Н.М. Пейсахов, и др.), а также модели самоорганизации учебной деятельности Н.А. Заенутдиновой, Я.О. Устиновой и др. [3, 5 8, 10]. разрабатывались до новых ФГОС, тем более, они не касались подготовки в военном вузе. Формированию компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов посвящено недавнее исследование А.В. Галяминой, но оно проведено на примере иностранного языка, специфичной дисциплины, и не обладает достаточной полнотой [1].

Важно учесть и положения военной дидактики, в частности, трехэтапность подготовки будущих военных специалистов (адаптивный, трансформный, интегральный этапы).

В основе разработки модели - методология, теория и практика профессионального образования, положения военной дидактики, системный подход к категории «самоорганизация», интегративный личностно-деятельностный и компетентностный подходы к описанию процесса подготовки курсантов военного вуза, идея синергетичности траектории формирования компетенций в информационно-образовательной среде военного вуза.

Модель (рис.1) предполагает три этапа формирования компетенции самоорганизации – адаптивный, трансформный и интегральный.

уровень			Учебно-профессиональная деятельность			этап		
Субъектная составляющая	мотивы	адаптация	правильность выбора профессии, развитие целеустремленности			адаптивный	цели	Деятельностная составляющая
		саморегуляция	развитие способности к целеполаганию			трансформный		
		самоорганизация	самостоятельное целеполагание, самоконструирование			интегральный		

	идеалы	адаптация	чувство времени, организованность и ответственность	адаптивный	образцы
		саморегуляция	способность к самоуправлению деятельностью, самоконтролю	трансформный	
		самоорганизация	самоуправление деятельностью, самоконтроль	интегральный	
	стили деятельности	адаптация	контролируемая работа по решению поставленных задач	адаптивный	формы организации
		саморегуляция	самостоятельное решение задач индивидуально и в группе	трансформный	
		самоорганизация	самостоятельное решение задач, самостоятельная постановка задач	интегральный	
	способности	адаптация	исполнительская деятельность под управлением	адаптивный	содержание деятельности
		саморегуляция	исполнительская самоуправляемая, руководящая - в группе	трансформный	
		самоорганизация	руководящая деятельность, инициативность в решении задач	интегральный	
	самостоятельность	адаптация	пассивные методы, использование схем и алгоритмов деятельности	адаптивный	методы и средства
		саморегуляция	активные методы, самостоят. осмысленное планирование деятельности	трансформный	
		самоорганизация	интерактивные методы, перспективное планирование	интегральный	
	адекватн. самооценки	адаптация	выработка навыков самоанализа и самооценки (почему)	адаптивный	рефлексия
		саморегуляция	выработка навыков саморегуляции (что и как)	трансформный	
		самоорганизация	выработка навыков прогнозирования (что будет, если..)	интегральный	

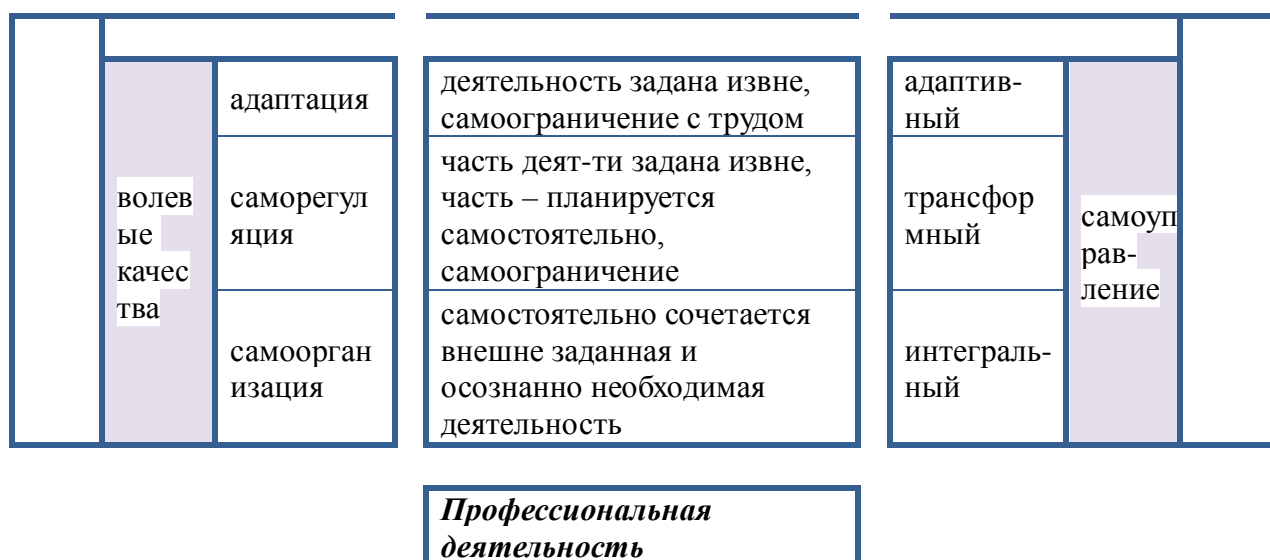


Рис.1. Модель процесса развития компетенции самоорганизации курсантов ВВУЗА

На каждом из этих этапов компетенция должна достигнуть соответствующего уровня сформированности (адаптации, саморегуляции, самоорганизации). При этом во взаимосоответствии находятся личностные (субъектные) компоненты процесса развития компетенции и деятельностные, например, идеалы (то, к чему стремится на данном этапе, ожидаемое будущее) реализуются в деятельности через образцы (поведения, способов деятельности, результатов), определяя на трансформном этапе способность к самоуправлению деятельностью (знание, как это осуществлять, с минимальным опытом), а на интегральном – готовность или владение самоуправлением деятельностью.

Вектор развития компетенции самоорганизации направлен от учебно-профессиональной деятельности к профессиональной. Субъектные компоненты развиваются одновременно с компонентами деятельности и в связи с ними, их подбором, например, самостоятельность в решении задач увеличивается от этапа к этапу, достигая максимума на интегральном этапе – принятие решений, их поиск, постановку задач, и пр. выпускник должен осуществлять самостоятельно, без инструктора или командира (если это необходимо). В этом заключается синергетичность процесса формирования компетенции, траектория развития детерминирована профессией и спецификой военного вуза.

Содержательно-функциональная модель процесса развития компетенции самоорганизации позволяет четко представить особенности этого процесса, протекающего в специфической информационно-образовательной среде военного вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галямина А.В. Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины «Иностранный язык»): Дис.... канд. пед. наук. - Калининград, 2017. - 243 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2004. - 576с.
3. Заенутдинова Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: Дис.... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2000. - 159 с.
4. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Монография. - М., изд-во АСВ, 2004. - 224 с.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - М.: Наука, 1980. - 256 с.
6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. - М.: Наука, 2001. - 192 с.

7. Овсянников И.В. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военных командных вузов: Дис. ...канд. пед. наук. - М., 2011. - 253 с.
8. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. - Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1974. - 253 с.
9. Трофимова И.А. Самоорганизация как фактор успешности деятельности аспирантов: Дис. ...канд. психол. наук. – Л., 1983. - 262с.
10. Устинова Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. - 191 с.

УДК 37.013.42: 378.1

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Спирина М.Л.

SOCIO- PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN THE CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Spirina M. L.

В статье анализируется проблема социально-педагогической поддержки как деятельности по оказанию превентивной и оперативной помощи студентам, оставшимся без попечения родителей, в решении их социальных и психолого-педагогических проблем. Определена структура социально-педагогической поддержки, выделены ее социальная, психологическая и педагогическая составляющие. Представлена модель социально-педагогической поддержки обучающихся данной категории в педагогическом вузе на основе принципов личностно-развивающего образования. В качестве основных компонентов модели выступают задачи, формы, методы и этапы ее реализации: адаптационный, основной и завершающий.

The article analyzes the problem of socio-pedagogical support as activities to provide preventive and operational assistance to students without parental care in solving their social, psychological and pedagogical problems. The structure of socio-pedagogical support is determined, its social, psychological and pedagogical components are highlighted. A model of socio-pedagogical support for students of this category in a pedagogical university based on the principles of personality-developing education is presented. The main components of the model are the tasks, forms, methods and stages of its implementation: adaptation, main and final.

Ключевые слова: педагогический вуз, социально-педагогическая поддержка, структура, модель социально-педагогической поддержки, студенты, оставшиеся без попечения родителей, компоненты модели.

Keywords: pedagogical university, socio-pedagogical support, structure, model of socio-pedagogical support, students left without parental care, model components.

Для современного этапа развития системы высшего образования характерно создание условий для всестороннего развития личности обучающихся, поддержка студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки, оказание содействия в решении жизненных ситуаций. Процесс обучения студентов, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, имеет свою

специфику вследствие сочетания влияния на этот процесс институциональных особенностей интернатных учреждений и индивидуально-психологических особенностей данной категории обучающихся. Анализ практики вузов в исследуемом направлении показал, что помощь таким студентам имеет односторонний характер и направлена, как правило, на решение их социально-бытовых проблем.

В связи с этим все более актуальным становится внедрение в образовательную практику высшего образования социально-педагогической поддержки, важной составляющей которой является педагогический компонент, связанный с воспитанием студентов-сирот, формированием у них профессионально значимых качеств, содействием в их развитии и социализации. Термин «поддержка» введен в педагогическую науку относительно недавно [1]. Анализ имеющихся в науке трактовок данного понятия показал неоднозначность: точек зрения различных исследователей от узкого понимания поддержки (М. L. Fiedmann, К. F. Frye, М. Andrews, С. E. Cutrona, Y. S. Morinada) до широкого (как гуманистической поддержки развития личности К. Роджерс, А. Маслоу, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, О.С. Газман, И.Б. Котова, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов и др.).

Социально-педагогическая поддержка представляет собой деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи студентам, оставшимся без попечения родителей, в решении их социальных и психолого-педагогических проблем. Ее сущность состоит в преобразованиях, затрагивающих личность сироты, которая нуждается в принятии, понимании и вооружении механизмами и способами саморазвития [2]. В структуре социально-педагогической поддержки выделены социальная, психологическая и педагогическая составляющие: соблюдение социальных гарантий данной категории обучающихся, предусмотренных законодательными актами; психодиагностика, психопрофилактика и психокоррекция; создание педагогических условий для самореализации и саморазвития в процессе профессиональной подготовки [4].

Для создания модели социально-педагогической поддержки студентов, оставшихся без попечения родителей, в педагогическом вузе, рассмотрим ее составляющие. В качестве основных компонентов модели выступают задачи, формы и методы и этапы ее реализации: адаптационный, основной, завершающий; задачи социально-педагогической поддержки студентов отражают специфику их обучения на каждом этапе профессиональной подготовки; формы и методы обеспечивают эффективную реализацию поставленных на каждом этапе задач. В целом реализация модели имеет конечную цель – помочь студентам данной категории в саморазвитии, самореализации и овладении профессионально значимыми качествами. [5].

Разработка модели социально-педагогической поддержки студентов целевой группы осуществляется на основе принципов личностно-развивающего образования:

- создание в вузе благоприятных условий для развития личности студента;
- расширение условий для взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, всех сфер жизнедеятельности вуза (обучение и воспитание, неформальное общение, спорт, искусство и пр.), открытость вуза в отношении научных и общественных связей.
- обеспечение полноты и непрерывности в развитии личности студента: если на адаптационном этапе студент является объектом и выступает участником субъект-объектных отношений, то на основном и завершающем этапах он - участник субъект-субъектных отношений и др.

Модель социально-педагогической поддержки студентов, оставшихся без попечения родителей, в педагогическом вузе

Адаптационный этап (первый год обучения)	Основной этап (второй и третий год обучения)	Завершающий этап (четвертый год обучения)
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - диагностика индивидуальных особенностей студентов; - выявление факторов, влияющих на процесс их профессиональной подготовки; - выявление и решение адаптационных трудностей; - предупреждение и разрешение конфликтов с участниками образовательного процесса; - организация помощи сиротам с привлечением различных специалистов; - ознакомление с особенностями обучения в вузе. 	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание условий для саморазвития; - закрепление в умения и навыки первичных знаний, необходимых для успешной профессионализации; - вовлечение в научно-исследовательскую деятельность; - формирование и развитие профессионально значимых качеств; - организация и прохождение производственной практики. - ознакомление с особенностями профессиональной подготовки в вузе; - развитие их личностной и профессиональной самостоятельности 	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание условий для самореализации студентов - организация педагогической помощи в научно-исследовательской сфере; - создание условий для успешной профессионализации учащихся-сирот; - помощь в трудоустройстве; - решение жилищно-бытовых и психолого-педагогических проблем; - помощь студентам, создавшим свои семьи.
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тестирование; - анкетирование; -индивидуальная беседа; - консультации юриста, психолога, врача социального педагога. 	<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проблемные ситуации; - деловые игры; -индивидуальные консультации психолога и социального педагога; 	<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - консультации юриста, психолога, социального педагога; - деловые игры; - экскурсии; - индивидуальные беседы; - диспуты; - беседы с руководителями производственной практики.

<p>Формы:</p> <ul style="list-style-type: none"> -знакомство со студентами, оставшимися без попечения родителей, старших курсов; - клубы по интересам; - встречи с администрацией вуза - конкурс «Кругосветка»; - конкурс «Алло, мы ищем таланты»; - конкурс «Умники и умницы» 	<p>Формы:</p> <ul style="list-style-type: none"> -взаимодействие со студентами, оставшимися без попечения родителей, старших курсов; - научные семинары, конференции, круглые столы; - встречи с администрацией вуза; - предметные кружки; - проблемные кружки; - студенческие лаборатории. 	<p>Формы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ярмарка вакансий; -научные семинары, конференции, круглые столы; -встречи с руководителями образовательных организаций; -конкурс на лучшего студента (курса, факультета); - встречи в клубе «Молодая семья»; - проблемные кружки; - проблемные студенческие лаборатории.
--	---	--

В рамках разработанной модели задачи социально-педагогической поддержки студентов исследуемой категории, методы и формы ее реализации являются взаимодополняющими и функционируют как единая система. В практической деятельности они реализуются с учетом этапов профессионального становления обучающихся. Главное: особенностью данной модели является то, что в центре внимания – не столько содержание профессиональной подготовки будущих профессионалов, сколько личность студента, ее жизненные, профессиональные и личностные проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования.// Классный руководитель. №3, 2000 – С.63-81.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2004. - 576с.
3. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Монография. - М., изд-во АСВ, 2004. - 224 с
4. Лилиенталь И.Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 Ставрополь, 2000. - 152 с.
5. Одногулова И.Л. Социально-педагогическая поддержка студентов сирот в условиях профессиональной подготовки в вузе: дис. ...канд.пед.наук. Ставрополь: СГТУ, 2005. -19 с.

УДК 373.2

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Татаринцева Е.А., Родионова О.Н.

THE PREPARING OF THE FUTURE TEACHERS TO THE INCLUSIVE EDUCATION OF THE PRESCHOOLS

Tatarintseva E.A., Rodionova O.N.

Аннотация. В статье раскрывается проблема подготовки будущих воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников. Дается характеристика данного вида готовности и определяются организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса в педагогическом вузе.

Annotation. The article reveals the problem of preparing future educators for inclusive education of preschool children. The characteristic of this type of readiness is given and organizational and pedagogical conditions are determined that ensure the effectiveness of this process in a pedagogical university.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование дошкольников, готовность к профессиональной деятельности, подготовка воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников, организационно педагогические условия подготовки воспитателей.

Key words: inclusion, inclusive education of preschool children, readiness for professional activity, preparation of educators for inclusive education of preschool children, organizational and pedagogical conditions for the training of educators.

Приоритетной задачей российской образовательной политики является развитие инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих равную доступность услуг дошкольного, общего и дополнительного образования детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это актуализирует проблемы инклюзивного образования.

На законодательном уровне, инклюзивное образование определяется как равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Закон «Об образовании в РФ», 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ, ст.2).

Исследователи в области коррекционной педагогики (Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко, Е.А. Стребелева, Н. Д. Шматко, Л.М. Шипицина, У.В. Ульенкова и др.) подтверждают значимость включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в инклюзивное образовательное пространство уже в дошкольном возрасте. Показывая преимущества инклюзивного образования, связывают его с дошкольным периодом детства: лучшая подготовка таких детей к жизни в обществе, повышение мотивации к обучению, рост возможностей взаимодействия со своими ровесниками.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013 г.) отражены требования к инклюзивному образованию, которое должны быть направлено на разностороннее развитие детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации [3].

Реализация современных инклюзивных процессов в условиях дошкольной образовательной организации актуализирует проблему готовности воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников.

К исследованию различных аспектов проблемы готовности в своих работах

обращались К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе и другие ученые. Несмотря на различные подходы к пониманию категории «готовность», в большинстве исследований она выступает как предпосылка любой успешной деятельности человека. Проблема готовности к деятельности является одной из значимых в современной науке. К настоящему времени накоплен теоретический и экспериментальный материал о готовности человека к разным видам деятельности. Сформулировано понятие готовности к труду, определено ее содержание, структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость готовности (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, А.И. Кочетов, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что феномен «готовности к педагогической деятельности» рассматривается с разных позиций, отражая и психологические, и педагогические стороны и представляется как многоаспектное явление. Проблема формирования готовности молодых специалистов к педагогической деятельности исследована в работах О.А. Абдуллиной, В.С.Ильина, Я.Л. Коломинского, Л.В. Кондрашевой, В.Н. Козиева, Р.И. Пеньковой, Н.В.Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина и др.

В аспекте нашего исследования следует выделить наиболее близкую нам формулировку понятия профессиональной готовности к педагогической деятельности, данную в фундаментальном исследовании К.М. Дурай-Новаковой [1], в котором акцентируется способность педагога в нужный момент активизировать все свои потенциальные возможности и, опираясь на накопленные знания, опыт, умения, принимать самостоятельные решения сообразно сложившейся ситуации и в соответствии с конечными целями деятельности.

Мы определяем готовность воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников как сложное профессионально значимое качество личности педагога, которое обеспечивает успешность решения профессионально-педагогических задач в сфере инклюзивного образования детей дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, изучение факторов, влияющих на формирование готовности воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников позволяют определить комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса в педагогическом вузе:

а) построение и внедрение в практику педагогической модели, обеспечивающей готовность будущих воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников в образовательной среде дошкольной образовательной организации;

б) введение в содержание основной образовательной программы подготовки будущего бакалавра дошкольного образования дисциплин отражающих инклюзивные процессы в образовании;

в) комплексное использование современных форм и методов активного обучения и создания на их основе педагогической технологии формирования готовности воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников;

г) поэтапная реализация содержания подготовки воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников на протяжении всего периода обучения в вузе;

д) включение обучающегося в практическую педагогическую деятельность в инклюзивной среде дошкольной образовательной организации.

Первое выделенное нами условие связано с обращением к одному из перспективных методов исследования педагогических явлений и процессов - моделированию. Этот метод позволяет получить интересующую нас информацию и в определённой степени компенсировать недостаточность системных, комплексных исследований, требующих больших материальных затрат. В модели могут быть выделены цель, задачи, содержание и этапы формирования готовности воспитателей к

инклюзивному образованию дошкольников.

Второе педагогическое условие выдвинуто потому, что в системе профессиональной подготовки воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников нами предлагается:

- актуализировать вопросы инклюзивного образования дошкольников дисциплинах по выбору педвуза, рассматривая их сквозь призму межпредметных связей;
- ввести для обучающихся пед.вуза дисциплину «Инклюзивное образование дошкольников» для целенаправленного формирования у них знаний и умений в сфере инклюзивного дошкольного образования.

Третье педагогическое условие эффективности процесса формирования готовности воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников - учёт специфики современных инклюзивных процессов в направленности, содержании образования воспитателя и реализация идей этого подхода в активных методах обучения и педагогических технологиях.

Активные методы и приемы имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционными: они повышают образовательную, познавательную активность обучающихся, развивают их самостоятельность, создают атмосферу доверия и поддержки, обеспечивают постоянную обратную связь, увеличивают интерес и мотивацию к учебному процессу и осуществлению педагогического общения. Это подтверждает целесообразность использования активных методов обучения при подготовке воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников.

На основе такого подхода возможно создание интегративной педагогической технологии, реализация которой на занятиях по педагогическим дисциплинам и в преподавании других дисциплин в целостном образовательно-воспитательном процессе вуза позволяет учесть специфические особенности педагогических взаимодействий, придать ему целевой характер, обеспечить вовлеченность всех субъектов в активное взаимодействие, ориентированное на инклюзивное образование дошкольников.

Четвёртым условием эффективности процесса формирования готовности воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников является поэтапная реализация содержания подготовки воспитателя к этому виду деятельности на протяжении всего периода обучения. Такой подход позволяет наилучшим образом осуществлять методическое обеспечение обучения, поэтапный контроль и коррекцию формирования готовности воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников, организовать непрерывность и преемственность процесса профессиональной подготовки воспитателя.

Пятое условие ориентирует на включение личности обучающегося в практическую педагогическую деятельность, где актуализируется и формируется её творческий потенциал. Актуализация полученных знаний, умений и опыта осуществляется в практической деятельности обучающихся (в период педагогических практик и других видов практической деятельности). Под актуализацией знаний и умений инклюзивной направленности педагогических взаимодействий мы понимаем их осознание, воспроизведение в практической деятельности, оценку и анализ. Креативный аспект реализации этого педагогического условия связан с созданием в процессе педагогических практик и в других видах практической деятельности будущего воспитателя такой творческой среды, в которой бы происходило присвоение, воспроизводство, создание и развитие опыта деятельности в сфере инклюзивного образования.

Проектирование образовательного процесса с учетом выделенных педагогических условий даёт возможность эффективнее управлять процессом формирования готовности воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников. Они позволяют разработать педагогическую технологию поэтапного формирования данного вида готовности, в соответствии со спецификой деятельности, четко определить специальные профессиональные компетенции, обеспечивающие готовность к вхождению в систему инклюзивного в соответствии с профилем подготовки.

Разработанные организационно-педагогические условия готовности воспитателей к инклюзивному образованию дошкольников в ходе нашего исследования будут в дальнейшем апробированы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...докт. пед. наук. – М., 1983. – 36 с.
2. Лебеденко И.Ю., Родионова О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования// Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы международного электронного симпозиума. УВО «Махачкалинский инновационный университет».-Махачкала, 2015., с. 24-30.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : письма и приказы Минобрнауки РФ. – М. : ТЦ Сфера, 2015. –96 с.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ К НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Харланова Н.Н., Галустов А.Р.

FORMATION OF READINESS OF UNDERGRADUATES FOR SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Kharlanova N.N., Galustov A.R.

В статье рассматривается авторский подход к процессам подготовки и проведения научно-педагогической практики, которая включена в образовательную профессиональную программу (ОПП) обучения магистрантов педагогического образования.

На основе проведенных опросов среди студентов и преподавателей педагогического вуза, работодателей, авторы раскрывают причины возникновения проблем и противоречий при организации и проведении научно-педагогической практики. Авторы приводят оригинальное определение понятия «научно-педагогическая практика».

Рассматривается структура готовности (критерии мотивационный, личностный, технологический и их показатели) к научно-образовательной деятельности преподавателя-исследователя.

Авторский подход к осуществлению научно-педагогической практики магистрантов апробирован в процессе проведения педагогического эксперимента и результаты апробации изложены в данной статье.

The article discusses the author's approach to the processes of preparation and conduct of scientific and pedagogical practice, which is included in the educational professional curriculum (PEP) for training graduate students of teacher education.

Based on surveys among students and teachers of the pedagogical university, employers, the authors reveal the causes of problems and contradictions in the organization and conduct of scientific and pedagogical practice. The authors provide an original definition of the concept of "scientific and pedagogical practice".

The structure of readiness (criteria of motivational, personal, technological and their indicators) for the scientific and educational activities of the teacher-researcher is considered.

The author's approach to the implementation of scientific and pedagogical practice of undergraduates was tested in the process of conducting a pedagogical experiment and the results of testing are presented in this article.

Ключевые слова: научно-педагогическая практика, преподаватель-исследователь, учебная деятельность, научно-образовательная деятельность, выпускная квалификационная работа.

Keywords: scientific and pedagogical practice, teacher-researcher, educational activity, scientific and educational activity, final qualification work.

Введение. Подготовка магистра на второй ступени высшего образования в педагогическом вузе имеет явно выраженный практико-ориентированный характер. Доказательством чего является то, что в структуру магистерской образовательной профессиональной программы по направлению «Педагогическое образование» включено пять видов производственных практик – это особый вид практики с аудиторными практическими занятиями - «Научно-исследовательская работа или научный семинар», плюс такие практики, как технологическая (проектно-технологическая), педагогическая, научно-педагогическая и преддипломная, на которые отводится более половины учебного времени, предусмотренного на освоение всей программы. Представленный перечень практик указывает на то, что практики разнообразны и специфичны, но каждая из них вносит свой вклад в профессиональное становление преподавателя – исследователя, в формирование его готовности к будущей самостоятельной профессиональной деятельности [6, 7, 8].

Рефлексия собственного опыта научно-педагогической деятельности [6, 7] и результаты анализа научной литературы, например, работ Е.П. Грошевой, З.С. Жирковой, С.И. Зимина, Э.М. Кисилевой, Г.А. Кондратьевой, Н.И. Наумкина, Харченко Л.Н. и др. показывают, что исследователи отмечают ключевую роль практик в подготовке будущих специалистов, но, в тоже время, отмечают проблемы и противоречия, возникающие в период организации и проведения производственных практик [2, 3, 4, 8].

Проблемы и противоречия возникают потому, что в организации практик, поскольку их руководство осуществляют разные преподаватели и/или работодатели, нет единства в организационных подходах и методико-технологическом обеспечении практик, присутствует и определенный формализм, стереотипы, инерционность прошлого опыта [9, 10].

Такое состояние дел в организации и проведении производственных практик магистрантов педагогического образования, позволяет предположить, что тема практик в системе подготовки педагога-исследователя имеет достаточно высокую актуальность и практическую значимость, как для педагогической науки, так и для образовательной практики.

В данной связи, одна из задач проводимого нами исследования в целом, и цель написания данной статьи в частности, состоит в том, чтобы представить авторский взгляд на содержание и назначение научно-педагогической практики, а также в том, чтобы эмпирическим путем проверить влияние данного вида практики на формирование исследовательских умений магистрантов.

Методика. В процессе исследовательской работы в рамках заявленной темы, при оформлении полученных данных в содержание представленной статьи, нами были использованы различные методы получения первичных данных. В частности, использовались следующие методы:

- штудирование научной литературы и нормативно-правовых документов, раскрывающих сущность и регулирующих организационные меры в отношении проведения производственных практик в системе высшего и, в частности, высшего педагогического образования, что позволило, с одной стороны, четко представлять

государственные требования к организации и проведению научно-педагогической практики в педагогическом вузе, а, с другой стороны, увидеть в данном виде практике потенциал развития.

- анкетирование студентов (90 чел.), преподавателей - руководителей практик (21 чел.), работодателей (9 чел.), которое было направлено на выявление представлений респондентов о значении научно-педагогической производственной практики магистрантов, о существующих проблемах и противоречиях в их организации и проведении;

- статистическая обработка данных, полученных в результате опросов и наблюдений, их анализ с целью обоснования авторских взглядов на организацию научно-педагогической практики магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»;

- рефлексия научно-педагогического опыта авторов статьи, связанного с организацией и проведением научно-педагогических практик в педагогическом вузе и с разработкой соответствующих программ и учебно-методических материалов;

- отбор данных, полученных в процессе проведения теоретических изысканий и педагогического эксперимента, и оформление этих данных в содержание представленной для публичного прочтения статьи.

Результаты и их обсуждение. Результаты проведенных опросов в педагогическом вузе среди студентов, преподавателей – руководителей производственных практик и работодателей позволили выявить, что подавляющее большинство опрошенных респондентов на вопрос о назначении научно-педагогической практики отвечали, что данная практика, с одной стороны, позволяет определить готовность к ней магистрантов, а, с другой стороны, сформировать у магистрантов определенные умения (по ФГОС ВО - компетенции), необходимые в профессиональной деятельности.

Лишь некоторые из опрошенных респондентов (менее 6%) утверждали, что данная практика должна проводиться в образовательных организациях высшего образования лишь потому, что преподаватели вузов относятся к категории научно-педагогических работников. С таким утверждением мы согласны частично, поскольку учителя общеобразовательных учреждений и преподаватели учреждений среднего профессионального образования также занимаются научно-педагогической (научно-методической) работой, что может быть включено в содержание практики магистрантов.

Еще меньшая доля респондентов (несколько более 1%) утверждала, что во время прохождения практики магистранты могут развивать свои исследовательские умения, выполняя определенную часть работы, связанной с проведением педагогического эксперимента в рамках проблематики выпускной квалификационной работы.

Полученные результаты опроса, позволили нам сделать предварительный вывод о том, что образовательный и научно-исследовательский потенциал научно-педагогической практики используется недостаточно полно, что подтверждается данными исследований и других авторов [5]. Чтобы доказать обратное, нами был спроектирован и проведен педагогический эксперимент, направленный на уточнение содержания и определение функционального назначения научно-педагогической практики магистрантов, а также на определение дидактической эффективности применяемых мер. И, прежде всего, попытаемся дать научное определение понятию «научно-педагогическая практика».

Научно-педагогическая практика, с авторской точки зрения, это требуемая федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, практическая часть учебного процесса в педагогическом вузе, осуществляемая в образовательных организациях разного уровня по профилю подготовки магистранта в режиме реальной профессиональной деятельности и, сопровождаемая проведением научно-исследовательской работы в рамках проблематики индивидуальной научно-исследовательской деятельности.

Следовательно, научно-педагогическая практика в структуре магистерской

подготовки — это такая организационная форма профессионально-учебной деятельности в вузе педагогического профиля, цель которой состоит в подготовке магистрантов к научно-образовательной деятельности.

По мнению студентов, выявленному в процессе проведенных опросов, научно-педагогическая практика для них довольно сложный и ответственный этап учебно-производственной деятельности, поскольку научно-педагогическая практика имеет интегрированный характер и включает различные (учебные, методические, воспитательные и исследовательские) виды работ, а также сопровождается повышенным эмоционально-чувственным фоном и личностно-профессиональными переживаниями. Это и есть, по своей сути, содержание деятельности современного, а, главное, творческого учителя [6, 9].

Исходя из такой роли учителя, мы будем неустанно приводить высказывание П.П. Блонского о необходимости и важности учебной педагогической практики, о которой он писал, что «педагогике невозможно научить книгами ..., также необходима практика, но не копирующая чей-то стиль (такая практика разрушительна), а осознанная и творческая» [1, с. 165]. Поэтому, организация и проведение научно-педагогической практики магистрантов должна быть творческим процессом, персонифицированным и контекстно профессиональным.

Добавим к уже сказанному, что прохождение магистрантом научно-педагогической практики подготавливает его к самостоятельной работе по специальности и способствует выполнению эмпирической части выпускной квалификационной работы (ВКР). Отсюда, если определить готовность к профессиональной деятельности магистранта - будущего преподавателя-исследователя, то, по нашему мнению, это системно организованные знания, умения, ценности и идеалы, которые позволяют магистранту самостоятельно осуществлять не только образовательную, но и научно-методическую и научно-исследовательскую деятельность в системе российского образования.

Поэтому, научно-педагогическую практику необходимо рассматривать как один из краеугольных камней в фундаменте профессионализма будущего педагога, так как, научно-педагогическая практика «формирует представления о концепции профессии – преподаватель-исследователь, представления о ее сущности, ее миссии и, вытекающего из нее, идеала профессионально-педагогического поведения» [11, с. 70-75].

Отметим еще одну немаловажную деталь. Эффективность подготовки магистрантов будет выше, если последовательность проведения производственных практик будет соответствовать логике не только профессионального становления специалиста, но и логике выполнения научно-исследовательской работы в рамках ВКР. То есть, научно-педагогическая практика должна проводится после технологической (проектно-технологической) и педагогической практик, и предшествовать преддипломной практике. А, научно-исследовательская работа (научный семинар), как вид практики, должен сопровождать первые три вида производственной практики.

Наш опыт организации и проведения в педагогическом вузе научно-педагогической практики показал, что представленная выше последовательность проведения производственных практик, позволяет продуктивно осваивать основы педагогического исследования и планомерно выполнять различные виды аналитических и исследовательских работ в рамках выпускной квалификационной работы. Так, проведение педагогического эксперимента по апробация авторского подхода к организации научно-педагогической практики магистрантов педагогического вуза, дало положительные результаты.

Результативность эксперимента определялась на основе положительной динамики значений показателей мотивационного, личностного и технологического критериев подготовленности магистрантов к научно-образовательной деятельности. Каждый из показателей оценивался по 10-ти балльной шкале, затем, значения показателей каждого критерия суммировались и находилось среднее арифметическое значение, что и

представлено в таблице и рисунке далее по тексту.

К примеру, «мотивационный критерий оценивался по значениям показателей: мотивирован, активен, заинтересован в научно-образовательной деятельности, личностный критерий – по показателям уверенность, собственный взгляд, творческий подход, нацеленность на получение научно-образовательного результата, и технологический критерий – по таким показателям, как владение алгоритмами подготовки и проведения учебных занятий, интегрирующих образовательную и научно-исследовательскую деятельность» [6].

Магистранты, участвовавшие в эксперименте, были разделены на 2 группы – контрольную, которая проходила научно-педагогическую практику в традиционном режиме, и экспериментальную, которая проходила данный вид практики в соответствии с предложенными авторскими подходами. По завершению педагогического эксперимента мы сопоставили значения показателей критериев готовности магистрантов обеих групп. Результаты педагогического эксперимента по формированию готовности магистрантов к научно-образовательной деятельности

Наименование группы	Критерии готовности к научно-образовательной деятельности, средний балл					
	мотивационный		личностный		технологический	
	в начале обучения	в конце обучения	в начале обучения	в конце обучения	в начале обучения	в конце обучения
Контрольная	4,9	6,1	4,1	6,9	3,6	5,2
Экспериментальная	4,8	8,6	4,1	9,1	3,6	7,9
Разница абсолютная:	- 0,1	+ 2,5	0,0	+ 2,2	0,0	+ 2,7
Разница относительная	2,0%	40,9%	-	31,9%	-	51,9%

На гистограмме полученные данные выглядят следующим образом (рисунок).

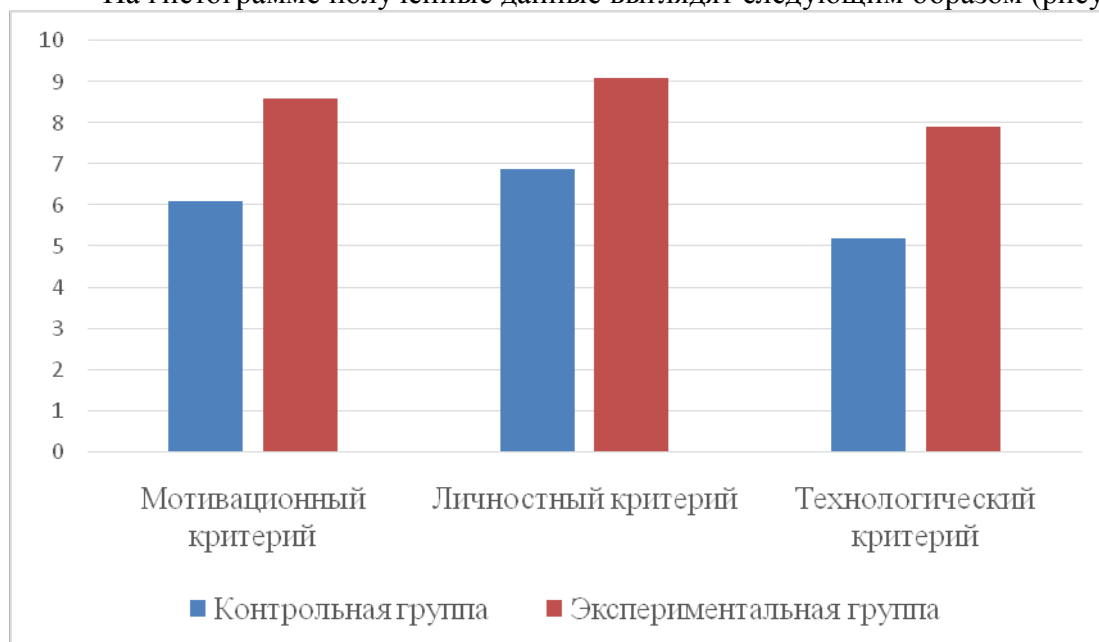


Рисунок: Уровень готовности магистрантов контрольной и экспериментальной групп к научно-образовательной деятельности после педагогического эксперимента

Анализ полученных данных показывает, что значения показателей критериев готовности к научно-образовательной деятельности до эксперимента были практически идентичными в обеих группах. Прохождение научно-педагогической практике

магистрантами, как в традиционном, так и в экспериментальном режимах, повысило значения всех показателей, но в экспериментальной группе магистрантов рост значений показателей был гораздо значительней. Значения показателей мотивационного критерия в экспериментальной группе оказались выше, чем в контрольной, на 2,5 балла, или на 40,9%, значения показателей личностного критерия выше на 2,2 балла или на 31,9% и значения показателей технологического критерия значительно выше - на 2,7 балла, или на 51,9%.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного теоретического анализа исследуемой проблемы, а также результаты проведенного педагогического эксперимента, позволяют сделать следующие выводы.

Каждая из производственных практик, проводимых в соответствии с образовательной профессиональной программой подготовки магистров педагогического образования, вносит специфический вклад в профессиональное становление педагога – исследователя. Весь комплекс практик – это разнообразные по содержанию, но единые по целям формы образовательной деятельности.

Научно-педагогическая практика, прежде всего, направлена на решение задачи подготовки магистрантов к научно-образовательной деятельности и, рассматриваемый авторский вариант ее организации, позволяет достигать положительных результатов данной подготовки.

Представленное содержание и организация научно-педагогической практики обеспечивают рост значений показателей мотивационного, личностного и технологического критериев готовности магистрантов к научно-образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Мои воспоминания. - М.: Педагогика, 1971. - 176 с.
2. Грошева Е.П., Наумкин Н.И., Кондратьева Г.А. Особенности проектирования и проведения педагогической практики магистрантов / Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-2. – С. 169-172.
3. Жиркова З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности / Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6-2. – С. 360-364.
4. Киселева Э. М. Особенности производственной практики магистров в условиях уровневой системы высшего образования / Молодой ученый. - 2014. - №1. - С. 534-536.
5. Козлов П.Г., Федюк Р.С., Мочалов А.В., Тимохин А.М., Муталибов З.А. Проведение опытно-экспериментальной работы в рамках производственной практики магистрантов психолого-педагогического направления / Современная педагогика. - 2015. - № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4865> (дата обращения: 07.06.2018)
6. Харланова Н.Н. Формирование профессиональной компетентности преподавателя-исследователя в ходе производственных практик в магистратуре // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - № 1. - Том 7. <https://mir-nauki.com/PDF/84PDMN119.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
7. Харланова Н.Н. Научно-педагогическая практика: рабочая программа. - Армавир: Изд-во АГПУ, 2019. - 22 с.
8. Харченко Л.Н., Зимин С.И. Проектирование учебно-производственной практики курсантов военного вуза на основе компетентностного подхода / Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – Выпуск 62[3]. – С. 148-157.
9. Харченко Л.Н. Современное биологическое образование: теоретический и технологический аспекты. - М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2014. - 430 с.

10. Харченко Л.Н. Научно-методическое обеспечение качества образовательных услуг. – М.: Изд-во Директ-Медиа, 2014. – 211 с.
11. Kasher A. Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis // Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network 11. - 2005. - № 1. - С. 67-98.

УДК 37

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ) В ВУЗЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ярмолинец Л.Г., Анисимова О.Б., Душко М.С.

THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) AT THE UNIVERSITY OF PHYSICAL EDUCATION

Yarmolinets L.G., Anisimova O.B., Dusko M.S.

Аннотация. В статье обсуждается возможность оптимизации обучения иностранному языку в вузе физической культуры в условиях трехкомпонентной структуры высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура) с учетом принципа преемственности. Преемственность рассматривается в аспекте увеличения объема ранее полученных знаний и последовательного формирования компетенций межкультурного иноязычного общения с учетом предстоящей сферы деятельности обучающихся. По мере перехода от одного уровня на другой прослеживается связь, системность, постепенное развитие той или иной языковой и коммуникативной компетенции наряду с обобщением и углублением языковых знаний и речевых умений. Особая роль отведена самостоятельной работе, что способствует формированию у обучающихся учебно-исследовательской компетенции, являющейся основой научно-исследовательской компетенции на уровне магистратуры и аспирантуры. Следует уделить внимание информационно-коммуникативной компетентности – неотъемлемый составляющий элемент иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Применительно к иностранному языку, рассматриваемая компетенция может быть реализована посредством таких индикаторов как: способность использовать средства информационно-компьютерных технологий для поиска материала с целью рассмотреть теорию и историю проблемы исследования, познакомиться с новейшей информацией о научных достижениях зарубежных коллег, самостоятельно обобщить материал в формате резюме, сообщения, презентации, использование полученной информации при описании диссертационного исследования. В качестве примера обсуждается возможность реализации принципа преемственности в преподавании иностранного языка обучающимся по направлению подготовки «Физическая культура»: две дисциплины на бакалавриате и по одной дисциплине в магистратуре и аспирантуре. В рабочих программах учтены формируемые компетенции и содержание обучения каждой предыдущей дисциплины, что позволяет избежать повторов и совершенствовать те составляющие обучения, которые необходимы для формирования компетенций, конкретизируемых в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Представлен анализ учебных пособий для каждого уровня подготовки, созданных с учетом принципов преемственности и индикаторов достижений соответствующих компетенций.

Abstract. The article discusses the possibility of optimizing foreign language teaching in a physical education institution in a three-component structure of higher education (bachelor's, master's, and postgraduate), taking into account the principle of continuity. Continuity is considered in the aspect of increasing the volume of previously acquired knowledge and consistent formation of competencies of intercultural foreign language communication, taking into account the upcoming sphere of activity of students. As you move from one level to another, you can see the connection, consistency, and gradual development of a particular language and communication competence, along with the generalization and deepening of language knowledge and speech skills. A special role is assigned to independent work, which contributes to the formation of students' educational and research competence, which is the basis of research competence at the master's and postgraduate levels. Attention should be paid to information and communication competence – which is an integral component of foreign-language professional and communication competence. With regard to foreign language, this competence can be realized through such indicators as: the ability to use the tools of information and communication technologies to search for in order to consider the theory and history of the research problem, to get acquainted with the latest information about the scientific achievements of foreign colleagues who independently generalize material in the format of summaries, reports, presentations, using the information received in the description of the dissertation research. As an example, we consider the possibility of implementing the principle of continuity in the teaching of a foreign language to students in the field of training "Physical culture": two disciplines at the undergraduate level and one discipline at the master's and postgraduate level. The work programs take into account the formed competencies and the content of each previous discipline, which allows avoiding repetitions and improving those components of training that are necessary for the formation of competencies specified in the Federal state educational standard of higher education. The analysis of training manuals for each level of training, created taking into account the principles of continuity and indicators of achievement of the corresponding competencies, is presented.

Ключевые слова: иностранный язык, принцип преемственности, многоуровневая система высшего образования, учебные пособия, рабочие программы, содержание обучения иностранному языку, иноязычная коммуникативная компетенция, физическая культура и спорт.

Keywords: foreign language, the principle of continuity, a multi-level system of higher education, textbooks, work programs, the content of teaching a foreign language, foreign language communicative competence, physical education and sport.

Введение. Предмет иностранный язык (ИЯ) являет собой один из аспектов лингвистического образования в вузе и предусмотрен Федеральным государственным образовательным стандартом в качестве дисциплины учебного плана, способствующей формированию соответствующих универсальных и профессиональных компетенций, необходимых обучающимся при реализации себя в качестве специалиста, работающего в такой разноаспектной предметной сфере деятельности как спорт. В трехкомпонентной структуре высшего образования иностранный язык представлен в качестве обязательного предмета на каждом уровне профессионального обучения в вузе (бакалавриат – магистратура – аспирантура). Такой подход делает актуальным учет преемственности как перспективного фактора, оптимизирующего обучение ИЯ в вузе [4, 5].

Актуальность работы определяется следующими факторами: обеспечение преемственности при обучении иностранному языку вызвано определенными сложностями, которые возникают при переходе от одного уровня обучения к другому: сокращение аудиторных часов, переход на дистанционное обучение, снижение мотивации к изучению предмета, длительный перерыв по времени между уровнями обучения. [6].

Не вызывает сомнения то, что учебным материалом лучше овладевают тогда, когда

последующее знание опирается на уже освоенное и выстроенное последовательно. Понятие преемственности принадлежит дидактической науке и подразумевает связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда происходит последовательное развитие нового, основанного на предыдущем опыте [2].

При обучении иностранному языку преемственность понимается нами как постепенное изложение учебного материала от простого к сложному, путем наслоения ранее полученных знаний и дальнейшее их последовательное, логическое развитие. При этом процесс преемственности должен охватывать не только взаимоотношения в рамках одной дисциплины, то также следует учитывать взаимоотношения и влияния других сопутствующих предметов. На каждом отдельном уровне обучения иностранному языку следует выделить, согласно принципу преемственности, соответствующие цели, задачи, структуру, содержание предмета, контрольно-оценочные средства.

Цель нашего исследования: на основе теоретического знания о принципе преемственности обосновать необходимость осуществления процесса обучения иностранному языку на каждом отдельном уровне высшего образования согласно существующему принципу преемственности; в рамках дисциплины «Иностранный язык» рассмотреть процесс преемственности в образовательной среде Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ).

Материалы и методы. В нашем исследовании использовались теоретические и эмпирические методы: изучение, анализ, систематизация, обобщение философской, психологической, педагогической научной литературы; наблюдение.

Результаты и их обсуждение. В представленной статье нами рассматривается обучение иностранному языку на различных уровнях системы высшего образования Российской Федерации (бакалавриат – магистратура – аспирантура) с учетом категории преемственности на примере КГУФКСТ, направление подготовки «Физическая культура».

Для каждого уровня обучения иностранному языку в вузе ФГОС четко определяет индикаторы достижения компетенций, при формировании которых можно проследить процесс преемственности. По мере перехода от одного уровня на другой прослеживается некая связь, системность, постепенное развитие того или иного языкового навыка, с сохранением уже ранее накопленного опыта.

На наш взгляд, реализуемые программы по иностранному языку в КГУФКСТ являются ярким примером осуществления процесса преемственности в образовательной среде. Обучение иностранному языку в КГУФКСТ по направлению подготовки: 49.03.01. «Физическая культура» осуществляется посредством дисциплин - «Иностранный язык» на первом курсе и «Иностранный язык в профессиональной сфере» на четвертом курсе в рамках первого уровня (бакалавриата). Уже на первом этапе возникает вопрос преемственности между двумя дисциплинами и правильной организации обучающего процесса с использованием триады «знать – уметь – владеть». Согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» обучающийся должен овладеть фонетическими, лексическими, грамматическими основами изучаемого языка, уметь *читать и понимать тексты повседневно-бытовой, социокультурной, учебно-познавательной сфер общения. В то время как дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» предполагает владение межкультурной профессиональной коммуникативной компетенций:* способностью осуществлять планирование, организацию, контроль спортивных мероприятий, конференций. То есть на примере дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» можно говорить о совершенствовании, обобщении и углублении языковых знаний и умений, полученных на первом курсе с одновременным увеличением самостоятельной работы обучающихся.

На уровне бакалавриата обучение иностранным языкам реализуется посредством учебных пособий, разработанных преподавателями кафедры иностранных языков КГУФКСТ с учетом положений принципа преемственности в обучении ИЯ: «English in different spheres of communication» [11]; «Sport speaks English» [10]; «Иностранный язык в профессиональной

сфере: английский язык в сфере спорта и физической культуры» [7].

Учебное пособие «English in different spheres of communication» содержит тексты, освещающие такие сферы общения, как личностно-ориентированная, социально-культурная, учебно-познавательная и профессиональная. Большой раздел учебного пособия посвящен тематике олимпийского движения и роли КГУФКСТ в сфере спорта, что является ярким примером межатематических и междисциплинарных связей в системе непрерывного языкового образования. Тематика текстов затрагивает культуру и традиции стран изучаемого языка и может быть использована как средство дополнительной мотивации обучающихся, расширения кругозора, для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Для развития устной английской речи в ситуациях социально-культурного общения в сфере спорта преподавателями активно используется учебное пособие «Sport Speaks English». Данное учебное пособие содержит «типичные фразы и речевые действия, необходимые для участия в определенных ситуациях речевого общения. Обучение строится на многократном проигрывании ситуаций в условиях, приближенных к естественным, с целью формирования у обучающихся элементарных умений общения на английском языке: знакомство; установление начальных контактов между людьми; обмен информацией, касающейся личности собеседника; приглашение и прием гостей; семья; учеба в вузе физической культуры» [10].

Пособие «Иностранный язык в профессиональной сфере: английский язык в сфере спорта и физической культуры» способствует формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык в сфере физической культуры и спорта. В пособие включены три раздела: грамматика, социально-культурная сфера общения, профессиональная сфера общения. Для осуществления преемственности в учебном пособии предусмотрено повторение грамматического материала, пройденном на первом курсе, но в более сжатой форме, с использованием обобщающих таблиц и заполнением грамматических решеток. Социально-культурная сфера включает в себя ситуации и темы общения, в которых может оказаться по роду своей деятельности специалист физической культуры и спорта (выезд на соревнования, сборы). Социально-культурная сфера представлена темами: «В аэропорту», «На таможне», «В гостинице», «В отеле». Языковой и речевой материал тематически обусловлен посредством лексики и фразеологии, коммуникативными упражнениями и ситуативно-обусловленными диалогами. Профессиональная сфера общения представлена аутентичным материалом, содержание которого знакомит обучающихся с некоторыми проблемами физической культуры и спорта: спортивное питание, допинг, карьера в спорте и др.

Особую роль при обучении ИЯ на уровне бакалавриата следует отвести самостоятельной работе. Обучающиеся активно принимают участие в разработке и представлении презентаций, сообщений на иностранном языке с использованием современных ИКТ. Данная форма работы помогает сформировать у обучающихся учебно-исследовательскую компетенцию, которая является необходимым базисом для развития научно-исследовательской компетенции на дальнейшем уровне магистратуры и аспирантуры.

На уровне магистратуры обучение иностранному языку в КГУФКСТ также ведется с соблюдением принципа преемственности, что позволяет обучающимся не только овладеть английским языком на более высоком уровне, но и быть вовлеченным в профессиональную сферу деятельности, используя иноязычную коммуникацию. В соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 49.04.01 Физическая культура (уровень магистратуры) обучающийся должен овладеть способностью применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия. Для формирования данных компетенций обучающимся необходимо привить знание рецептивной грамматики, минимум общепрофессиональной лексики, ключевые термины будущей

профессиональной сферы деятельности, основы реферирования, аннотирования, особенности языкового компьютерного общения.

Учебное пособие «Иностранный язык: английский язык в магистратуре» [9], подготовленное на кафедре иностранных языков КГУФКСТ для магистрантов, помогает сформировать способность находить и использовать иноязычную информацию по профилю подготовки в профессиональной деятельности. Материал учебного пособия представлен трех разделах и приложений. Первый раздел «Введение в чтение отраслевого текста» представляет собой процесс преемственности в обучении иностранному языку и посвящен систематизирующему повторению грамматики уровня бакалавриата, но с рецептивной доминантой, то есть это грамматика для чтения отраслевого текста. При этом особое внимание уделяется тем грамматическим явлениям, которые часто встречаются в отраслевых текстах и вызывают наибольшие затруднения. Материал второго раздела «Работа с электронным словарем» способствует формированию умений *переводить иноязычные отраслевые тексты, учитывая специфику реализации в тексте значения слов широкой семантики и терминологической фразеологии*. В третьем разделе «Тексты и упражнения» представлены аутентичные тексты, которые содержат лингвистический материал, необходимый для изучения информации на иностранном языке для применения в профессиональной сфере деятельности: в сфере физической культуры и спорта. Тексты, представленные в данном разделе, посвящены различным направлениям физической культуры и спорта: роль учителя физкультуры и тренера в современном образовательном процессе, подготовка высококвалифицированных спортсменов в избранном виде спорта, физкультурно-оздоровительные технологии, профессиональное образование в сфере физической культуры и спорта, психологическое сопровождение физической культуры и спорта, технологии физического воспитания, научные спортивные центры. В разделе «Деловая корреспонденция» магистранты знакомятся с особенностями оформления и ведения англоязычной деловой переписки, правилами составления резюме и заполнением анкет. В приложениях предлагаются методические рекомендации по подготовке презентаций на иностранном языке, рассматриваются особенности написания реферата и аннотирование статьи на английском языке. Приводятся способы передачи значений английских спортивных терминов на русский язык и даются ряд полезных советов по изучению английского языка.

Аспирантура – третий, самый высокий уровень высшего образования, включает лингвистический курс, обеспечивающий овладение иностранным языком на уровне, дающем возможность выпускнику принимать участие в научной деятельности международных исследовательских коллективов, осуществлять иноязычную межкультурную научную коммуникацию, а также использовать современные методы и технологии научного общения на иностранном языке.

Вполне очевидно, что предмет ИЯ в аспирантуре это не курс по подготовке к сдаче кандидатского экзамена, а обучение иноязычной научной коммуникации в виде поиска и обработки значимой (необходимой) информации из зарубежных источников и обмена и представления информации по направлению научного исследования. Для этого выпускнику аспирантуры необходимо уметь ориентироваться и работать в глобальном информационном пространстве и быть способным обрабатывать и сохранять информацию, используя самые последние ИТ, компьютерные сети и системы, то есть владеть информационно-коммуникативной компетентностью. Т.В. Асеева рассматривает данную компетентность в качестве составляющего элемента иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции [1].

Применительно к иностранному языку, рассматриваемая компетенция может быть реализована посредством таких индикаторов как: способность использовать средства информационно-компьютерных технологий для поиска материала с целью рассмотреть теорию и историю проблемы исследования, познакомиться с новейшей информацией о научных достижениях зарубежных коллег, самостоятельно обобщить материал в формате

резюме, сообщения, презентации, использование полученной информации при описании диссертационного исследования.

Для реализации вышеотмеченных аспектов было создано учебное пособие «Иностранный язык: английский язык в аспирантуре» [8], которое является продолжением и завершением курса обучения иностранному языку в КГУФКСТ. Цель учебного пособия – сформировать терминологическую основу, вербализирующую в научном дискурсе спорта основные концепты и денотаты научной сферы деятельности в спорте; обучить: работе с аутентичными иноязычными источниками научной спортивной информации; поиску актуальной для исследования информации; способам ее обработки и презентации.

С учетом того, что возможные языковые трудности (грамматика, лексика, фразеология) были рассмотрены на предыдущем этапе, то обучение начинается с работы над текстовым материалом. Тематика текстов включает темы по направлениям и профилям подготовок в аспирантуре. Текстовый материал взят с электронных источников ведущих зарубежных научных спортивных центров, например: Sports Institute Northern Ireland – SINI. Акцент делается на выделение терминологического минимума рассматриваемой сферы деятельности, обучении различным видам чтения, обработки информации, развитие способностей к научной коммуникации. Отмеченное выше реализуется посредством специальных упражнений и фонда оценочных средств.

При этом преподаватели обращают внимание обучающихся на то, что научные тексты написаны представителями другой культуры и их видение некоторых вопросов может не совпадать с мнением отечественных ученых, что может стать темой дискуссии. Далее, спортивная терминология относится к типу «неупорядоченной», терминоведы отмечают наличие окказионализмов, авторских терминов, отсутствие двуязычных словарей [3]. Очень часто, при переходе к самостоятельной работе над текстовым материалом по направлению исследования аспирантам приходится самим находить англо-русские соответствия, используя широкий и узкий контекст, графические иллюстрации, фоновые знания по основным предметам (majors). Этот момент также вызывает обсуждение. В качестве справочного раздела в пособии представлена тема «Введение в чтение научного текста». Этот материал может быть использован в группах, где аспиранты не прошли магистерский курс в КГУФКСТ.

В приложении представлен материал, помогающий научиться общаться на иностранном языке при обсуждении научного исследования с представителями науки. Обучающимся предлагается 30 вопросов, ответы на которые представляют содержание и значимость научного исследования. Здесь же возможно участие в различных ситуативно-обусловленных диалогах и монологические высказывания.

Аспирантский курс иностранного языка предполагает отдельную самостоятельную работу по чтению аутентичных иноязычных текстов по узкой тематике диссертационного исследования в ходе работы над рефератом. В разделе «Рекомендуемая литература» представлены он-лайн отраслевые журналы и сайты. Аспирантам предлагается найти отраслевые тексты по ключевым словам в Интернете и представить преподавателю сам материал в он-лайн формате. Таким образом, сами обучающиеся находят значимый для них иноязычный материал, который переводится, оформляется в виде аннотации (резюме) и может быть использован в дальнейшей работе. В данном случае доминирует письменная речевая деятельность в различных формах. Эти виды работы определяют формирование иноязычной межкультурной компетенции научного работника.

Заключение. В предложенном исследовании представлен лишь один аспект проблемы обучения иностранному языку в рамках многоуровневой системы высшего образования. Рассмотрение проблемы преемственности при обучении такому разноаспектному предмету как иностранный язык видится явно перспективным. Рассмотрение указанной проблемы с учетом требований ФГОС, рабочего учебного плана и структуры учебного процесса позволило четко конкретизировать содержание обучения,

сделать прозрачным весь процесс иноязычного лингвистического образования в КГУФКСТ и создать серию взаимосвязанных учебных пособий, средств обучения, с учетом преемственности обучения на каждом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеева Т.В. Формирование иноязычной компетентности аспирантов в научно-профессиональной деятельности// Вестник науки ТГУ. - 2010. – №3(13). – С. 325-329
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 213
3. Буянова Г.В., Киндеренхт А.С., Попова Т.В., Пеунова Е.В. Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы: монография. – Пермь, 2017. – 188с.
4. Комарова М. В. Преемственность обучения иностранному языку в средней и высшей школе: дисс. ... канд. пед. н. Барнаул, 2002. 196 с.
5. Тимкина, Ю.Ю. Вариативное иноязычное образование в условиях многопрофильного неязыкового вуза. Монография, Пермь: Прокрость, 2017. 204 с.
6. Хлыбова М. А. Принципы проектирования содержания обучения иностранному языку в процессе непрерывного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 222-224.
7. Щеглова Н.В., Ярмолинец Л.Г. Иностранный язык в профессиональной сфере: английский язык в сфере спорта и физической культуры: учеб. пособие для бакалавров / Н.В. Щеглова, Л.Г. Ярмолинец. – Краснодар: КГУФКСТ, 2016г.,
8. Ярмолинец Л. Г.Иностранный язык: английский язык в аспирантуре: учебное пособие / Л. Г. Ярмолинец, Н. Т. Агафонова, Е. Э. Мирзоян. – Краснодар: КГУФКСТ, 2016. – 206 с.
9. Ярмолинец Л. Г. Иностранный язык: английский язык в магистратуре: учебное пособие / Л. Г. Ярмолинец, Н. Т. Агафонова, Е. Э. Мирзоян. – Краснодар: КГУФКСТ, 2016. – 198 с.
10. Ярмолинец Л. Г. Иностранный язык: Sport speaks English: учебное пособие. – Краснодар: КГУФКСТ, 2019. – 193 с.
11. Ярмолинец Л.Г. English in different spheres of communication=Английский язык в различных сферах общения: учеб. пособие / Л.Г. Ярмолинец, Н.Т. Агафонова, Е.Э. Мирзоян. Краснодар: КГУФКСТ, 2015. – 97 с.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 159.9:316.614

ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ

Гонtareва В.Р.

LEGAL SOCIALIZATION AS THE BASIS OF THE FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS

Goptareva V.R.

Аннотация: статья посвящена проблемам правосознания и вопросам ее формирования в студенческой среде. В работе представлены результаты эмпирическое исследование развития правового сознания студентов в условиях педагогического вуза.

Abstract: an article devoted to the problems of legal awareness issues of its formation in the student environment. The results of the empirical study of the development of the legal consciousness of students in the conditions of pedagogical university are presented in the work.

Ключевые слова: социализация, право, правосознание, правовая социализация, личность, формирование, развитие, психолого-педагогические технологии.

Keywords: socialization, law, legal consciousness, legal socialization, personality, formation, development, psychological and educational technologies.

Правовая социализация является одной из важнейших составляющих социализации человека. С одной стороны, социализации может проходить стихийно: в процессе взаимодействия с обществом. С другой стороны, социализация это целенаправленный процесс. Социализация протекает на протяжении всей жизни человека.

Педагогические условия формирования различных компонентов правовой социализации рассматривались в работах А.А. Вербицкого, исследования Е.А.Певцовой посвящены вопросам формирования правовой культуры и правового сознания учащейся молодежи, образовательная среда и правовое пространство рассматриваются Н.М. Борытко, А.Н. Тубельским, И.Д. Фруминым, особенности развития профессионального образования обоснованы в работах А.Г. Асмолова, А.Н. Лейбовича, А.А. Факторович ит.д.

Актуальной является проблема формирования правового сознания в студенческой среде. Развитие правосознания студентов может протекать успешно при условии комплексного подхода к личности, при котором обеспечивается единство обучения и воспитания, учебной и внеучебной деятельности. Почему именно в студенческой среде? В студенческом возрасте задействованы все механизмы социализации: освоение социальной роли студента, овладение социальной ролью специалиста, механизм подражания, механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой

группы, явления внушаемости и конформизма и пр.

Нами была разработана программа пилотажного исследования, по развитию правового сознания студентов. Как показало исследование, наибольшее распространение среди студентов имеет активно-позитивное отношение к правовым нормам. Большинство студентов рассматривают право как систему юридических норм и только 15 % респондентов рассматривают право как синоним справедливости. На вопрос «Вы уважительно относитесь к праву?» 84% респондентов ответили да, 14% -скорее да, чем нет, и только 2% ответили нет. На вопрос «Вы считаете человек должен выполнять свои гражданские обязанности», ответили да88%, скорее да, чем нет – 12%. «Я думаю что всегда буду соблюдать законы и нормы права», да ответили 80%, скорее да, чем нет - 16%, скорее нет, чем да– 4% молодых людей. Важность и необходимость социально-правовой

защиты отмечают 94%, сомневаются в этом 4%, не понимают важности 2% молодых людей. Стремление к обеспечению прав своих детей в утвердительной форме отметило 90%, 10% респондентов усомнились в этом стремлении. Анализ полученных ответов свидетельствует, что у молодежи достаточно высокая мотивация следованию норм права.

Свой уровень правовой культуры однозначно хотели бы повысить 54% молодых людей, для 22% это желательно, но не обязательно, 4% респондентов сомневаются в необходимости повышения правовой компетентности.

В зависимости от уровней правосознания мотивы учебной деятельности студентов существенно различаются.

Так, например, мотив «избежать осуждения и наказания за плохую учебу» у студентов с низким уровнем правосознания занимает пятое место, со средним уровнем – двенадцатое, а с высоким уровнем – пятнадцатое.

Результаты изучения уровня развития мотивации студентов показали, что преобладает средний уровень внутренней мотивации в изучении правоведения: 27,2% испытуемых относятся к группе с низким уровнем; 56,9% – к группе со средним уровнем, а 15,9% – к группе с высоким уровнем внутренней мотивации. Ответы студентов (77%) свидетельствуют, о том, что в основном они занимают активную позицию в вопросе расширения своих знаний в области права, а оставшаяся часть, пусть и не проявляет активность, но и не исключает возможность правового просвещения. Многие интересуются правом, хотят знать законы, считают правоведение нужным и важным предметом, и хотели бы изучить эту дисциплину в качестве факультатива.

Развитие правосознания осуществляется одновременно с развитием личности студентов. Именно личность играет определяющую роль в развитии индивидуального правосознания. Это проявляется в том, что, во-первых, правосознание выступает важнейшим показателем социальности человека и, во-вторых, личность сама конструирует свое правосознание.

Следовательно, формирование личности студентов — не только цель, но и условие развития правосознания. Проведенное исследование не исчерпывает всей сложности проблемы.

Дальнейшее ее решение может быть продолжено по следующим направлениям: разработка системы диагностик отслеживания развития правосознания студентов; изучение психологии правового воспитания и правового обучения; анализ соотношения развития правосознания с формированием других учебных умений; изучение психологического механизма превращения правовых знаний в правовые убеждения; выявление влияния психологических особенностей студентов на процесс развития правосознания и выработка дифференцированного подхода к студентам в решении этой проблемы; разработка курсов, методик психолого-педагогического содействия развитию правового сознания студентов в условиях педагогического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батуркин В. Г. Понятие и структура правового сознания // История государства и права. 2004. № 5. С. 19-21.
2. Ратинов А. Р. Опыт изучения правовых установок и ориентаций . преступников // Психологическое изучение личности преступника. М., 1976. С. 153-185
4. Певцова Е. А. Современные подходы юристов к вопросу соотношения дефиниций «правовая культура», «правовое воспитание», «правовое образование» // Основы государства и права. 2002. № 6. С. 55-74.
5. Шайдуров А. А. Педагогические условия развития правовой культуры будущих учителей // Образование и наука. 2002. № 6. С. 93-100.
6. Ясюкова Л. А. Правосознание: диагностика и закономерности развития // Прикладная психология (М.). 2002. № 4. С. 1-13.
7. Tapp J. L., Kohlberg L. Developing senses of law and legal justice // Law,

justice and the individual in society. N. Y. : Holt, Rinehart & Winston, 1977. P.89— 105.
6. Tapp J. Legal socialisation across age, culture, and context: psychological and legal justice systems. N. Y. : Stanford Law Review, 1987

УДК 316

РАСПРОСТРАНЕНИЕ МЕДИАБУЛЕМИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Мкртычева К. Б., Меликова Т.А.

DISSEMINATION OF MEDIABULEMIA IN STUDENT ENVIRONMENT

K. B. Mkrtycheva, T.A. Melikova

Проблема переизбытка информации изучается различными отраслями науки и тесно связана с такими понятиями как: «информационная перегрузка», «синдром информационной усталости», «выгорание».

Относительно недавно в мире появилось новое явление информационное выгорание – медиабулемия, которому подвержены люди различных возрастных групп, социальных статусов, профессий. Объектом данного исследования является студенческая молодёжь.

The problem of an overabundance of information is studied by various branches of science and is closely related to such concepts as: “information overload”, “information fatigue syndrome”, “burnout”.

Relatively recently, a new phenomenon of informational burnout has appeared in the world - media bulimia, which affects people of various age groups, social statuses, and professions. The object of this study is student youth.

Ключевые слова: информация, медиабулемия, информационная перегрузка, синдром информационной усталости, выгорание, респондент, студент

Keywords: information, media bulimia, information overload, information fatigue syndrome, burnout, respondent, student

Одной из важнейших закономерностей прогресса является увеличение объёма информации получаемой человеком. В настоящее время, в ряду наиболее обсуждаемых проблем, появившихся в мире относительно недавно, высокую актуальность приобретает проблема переизбытка информации. Ежесекундно Интернет, СМИ, телевидение и другие источники снабжают общество огромным объёмом, зачастую бесполезной и недостоверной информации. Всевозможные новости, факты, советы, статьи выливаются неконтролируемым потоком. Согласно данным, опубликованным газетой «Гардиан», в настоящее время её ежедневный выпуск содержит объем информации, равный объёму информации, который среднестатистический человек, живший в 17- м веке получал в течение всей своей жизни[8]. В 1971 году средний американец встречал 560 рекламных сообщений в день; к 1997 году этот показатель вырос до 3000. Джордж Гэллуп и Институт будущего рассчитали, что средний британский рабочий день состоит из 171 сообщения, 46 телефонных звонков, 22 электронных писем, 15 внутренних записок и 19 элементов внешней почты [8]. Воздействовать на этот процесс довольно сложно, а игнорировать его практически невозможно.

Проблемы, связанные с переизбытком информации изучают исследователи,

работающие в разных отраслях науки. Исследуя данную проблему, на наш взгляд, необходимо рассмотреть ряд терминов, отражающих суть взаимосвязанных между собой явлений, вызванных данным процессом. Это такие термины как «информационная перегрузка», «синдром информационной усталости», «выгорание» и, наконец, «медиабулемия».

Итак, термин «информационная перегрузка» был предложен, известным политологом Бертрамом Гроссом, который определил, что: «информационная перегрузка возникает, когда объем ввода в систему превышает ее вычислительную мощность. Лица, принимающие решения, имеют довольно ограниченные возможности когнитивной обработки. Следовательно, когда происходит информационная перегрузка, вероятно, произойдет снижение качества решения» [9, 1, с.51-55].

В связи с нарастающим прогрессом в сфере технологий и огромного потока информации возникают препятствия для фокусирования внимания. В 1990 году американский нейрофизиолог Дэвид Льюис установил, что состояние информационной перегрузки может переходить в отдельное заболевание – синдром информационной усталости [7, 6, с. 116-118]. Данное отклонение характеризуется психологическим расстройством у человека, которое ведёт к ошибочным оценкам происходящего, ложным умозаключениям и к принятию неправильных, нелогичных решений. Информационная усталость является источником внезапных перепадов настроения, способствует принятию необоснованных решений и проявлению спонтанного поведения. Перенасыщение, перегруженность и состояние излишней тревожности в работе мозга приводит к неспособности адекватно воспринимать и ассимилировать необходимое количество поглощаемой информации, иногда провоцирует развитие «аналитического паралича». Дэвид Льюис характеризовал эту проблему как поступательный процесс, который имеет следующие черты: 1) постоянная необходимость к потреблению новой информации и поиск ее потенциальным источникам; 2) бессонница на протяжении долгого времени, которая сопровождается тревогой за новый день (человек размышляет, всё ли он сделал правильно за день, постоянно анализирует); 3) снижение способности принимать обдуманные решения (нет времени на то, чтобы проанализировать текущую информацию). В самом начале у пациентов наблюдаются такие симптомы как снижение памяти, головные боли, раздражительность, отсутствие концентрации, затруднение засыпания, бессонница, хроническая тревожность. В стадии обострения присоединяются приступы внезапной ярости, проблемы со стороны пищеварения, повышение давления, нарушения работы сердца[7].

В рамках проекта "Умирая от информации" (Dying of Information), анализируя (синдром; феномен; явление) данное заболевание, доктор Льюис провел исследование, выборочную совокупность которого, составили 1313 менеджеров различного уровня из США, Великобритании, Австралии, Гонконга и Сингапура. Согласно результатам проведенной работы, в качестве следствия информационной перегрузки у менеджеров проявились нерациональное распределение времени, напряженность, стресс, а в результате потеря удовлетворенности собственной работой и частая хронизация заболевания.

В 1974 году Герберт Фрейденбергер предложил использовать термин «выгорание» (burnout) [11]. Необходимость введения данной дефиниции обоснована в статье анализирующей поведение сотрудников волонтерского корпуса в бесплатной клинике для наркоманов.

Он характеризовал выгорание набором симптомов, которые включают истощение, вызванное чрезмерными рабочими требованиями, головные боли и бессонницу, легкое возникновение приступов гнева и закрытое мышление. Он заметил, что «выгоревший» работник выглядит подавленным и действует соответствующе. После публикации оригинальной статьи Фрейденбергера интерес к профессиональному выгоранию вырос.

Чтобы изучить выгорание, группа исследователей разработала более

целенаправленные концептуализации данного явления. В одной из них связанное с работой выгорание характеризуется эмоциональным истощением, деперсонализацией (циничное обращение с клиентами, студентами и коллегами) и снижением чувства удовлетворения в результате работы[11].

В настоящее время появился новый вид выгорания - информационное выгорание, вызванное переизбытком информации - «медиабулемия», объединяющий в себе все рассмотренные синдромы[2].

Медиабулимия имеет прямую связь с соответствующим пищевым расстройством - булимией. Но в данном случае, имеется ввиду потребление различной информации. Человек испытывает фактически голод, только связан он с необходимостью потреблять информацию, искать ее источники.

Группа риска в такой ситуации, более других - это молодёжь, так как именно она чаще всего проводит время «онлайн». На основании данных проекта «EU KIDS ONLINE», в котором изучаются вопросы нахождения молодежи в интернете, сделан вывод - распространенное мнение о том, что сетевая компетентность помогает избавиться от информационных угроз и перегрузок - ложно[10].

Большой объем информации не только постоянно находится вокруг нас, но и заставляет с ним взаимодействовать. В результате мы получаем информацию не только из различных источников добровольно, но и периодические сигналы в виде рекламы, деловых или личных уведомлений и различного спама без нашего на то согласия.

Некоторые тешатся иллюзией того, что разнообразие и простота в получении информации способствует развитию. Однако в современных реалиях все обстоит совершенно наоборот: избыток источников не обеспечивает их достоверность. По данным исследования было выяснено, что чем больше видов источников знаний мы имеем, тем хуже мы ориентируемся и делаем выбор в реальном мире [10].

Изучение побочных действий от постоянного нахождения в сети давно вызывает интерес у социологов, психологов и специалистов других отраслей науки. У этой зависимости нет стадии отдыха, потребление информации стало непрерывным процессом. Пользователи сейчас пытаются угнаться за актуальной информацией, в результате перестают вникать в суть текстов, лишаются возможности радоваться пониманию прочитанного материала. Происходит потеря способности детально анализировать какое-либо явление, создавать свое собственное мнение. Также привычка «читать по диагонали», выявляемая у многих пользователей, которые стремятся охватить как можно больше объема текста за небольшой промежуток времени, ведет к потере культуры чтения как глубокого познавательного процесса. Такие изменения делают нас более конформными, ведомыми и программируемыми, так как мы рефлекторно откликаемся на простые и повторяющиеся сигналы со стороны наших гаджетов.

Наступающее чувство опустошения, деградации, отсутствие концентрации или невозможность принять определенное решение – это и многое другое все чаще становится неизбежным в повседневной жизни. Все это может приводить к нервным срывам, отчаянию, хроническим депрессиям и отказу от сети, но только на время. Несмотря на ощущение чувства вины за бесполезно потраченное время, происходит неизбежный возврат к статусу «онлайн». После определенного периода все повторяется заново.

Эта схема поведения, характерна для носителя любой пагубной зависимости, независимо от того, что именно является средством аддикции: химическое вещество, игра, пища или работа [3, с.51-55., 4, с.108-110.].

Несмотря на актуальность данной проблемы, исследований, посвящённых её изучению недостаточно. Исходя, из изложенного выше, мы решили провести собственное исследование, направленное на выявление влияния информации на студенческую молодёжь. Объектом исследования стали студенты РостГМУ 1–6 курсов. Выборочную совокупность составили 295 респондента (n=295), которые были разделены на две группы по гендерной принадлежности – 1группа – девушки – n=175 и 2группа – юноши - n= 120.

В качестве инструмента исследования была использована анкета, включающая вопросы закрытого типа и разделённая на два блока. Первый, направлен на выявление отношения респондентов к информации, ежедневно получаемой ими из различных источников, определение её структуры, их субъективной характеристики и оценки её влияния на их физическое и психологическое состояние. Второй, на определение способности респондентов удерживать в своей памяти некоторый объём информации [5].

В ходе анализа полученных данных было выявлено, что большинство опрошенных независимо от гендерной принадлежности - 94,3% -1гр. и 93,3%, - 2гр. довольно рационально относятся к информации, и рассматривают её как совокупность сведений принимаемых, передаваемых и сохраняемых любыми источниками. Определяя источник, из которого они обычно получают наибольший объём информации, значительная часть участников обеих групп 32,6% - 1гр. и 37,5% -2гр. называют образовательные сайты и сайты с научной информацией; социальные сети выбирают – 24% девушек и 27,5% юношей; из учебников и художественных произведений черпают информацию -24,6% студенток и 17,5% студентов и наконец, от окружающих их людей наибольший объём информации получают 18,9% респонденток и 17,5% респондентов. Подавляющая часть участников опроса указывает, что в основном больший объём информации они получают в визуальном виде (зрительно) – 81,7% -девушек и 75,8% -юношей, в форме текста – 72,6% и 53,3% соответственно; 34,2% студентов и 20,6% студенток в графической (изображения, видео); остальные называют своей основной формой информации – звуковую. Определяя, наиболее отражающее реальность, соотношение, получаемой ими из различных источников, ежедневной информации по назначению: значительная часть респондентов и в 1-й - 41,1%, и во 2-ой группах – 45,8% утверждают, что их ежедневная информация включает: 50% - специальной, 30%- личной и 20% - массовой; соотношение - массовая-50% + специальная- 30% + личная- 20% выбирают 38,9% девушек и 36,7% юношей; у 13,7% респонденток и 10% респондентов - 80% от ежедневно получаемого ими объёма информации является специальной, а массовая и личная составляет по 10%; и наконец, незначительное число участников опроса – 6,3% - 1гр. и 7,5% - 2гр. считают, что 70% получаемой ими информации является массовой, 20%- специальной и 10% личной. Оценивая достоверность ежедневно получаемой ими информации, опрошенные в обеих группах проявляют единодушие - 65,1% студенток и 65% студентов, определяют, что 70% информации является объективно достоверной, а 30%- недостоверной; по мнению 30,9% девушек и 25% юношей, только 50% получаемой ими информации является объективно достоверной; остальные участники опроса считают 70% информации, которую они получают недостоверна. Стратифицируя ежедневно получаемую ими информацию по критерию полезности, 44% опрошенных из 1гр. и 36,7% из 2гр., считают, верным для них соотношение: 50% -объективно полезная и 50% бесполезная; 30,3% девушек и 37,5% юношей утверждают, что они ежедневно получают 70% объективно полезной для них информации, тогда как четвертая участников опроса- 25,7% студенток и 25,8% студентов определяет 70%, получаемой ими информации как бесполезную. Значительная часть участников опроса – 39,4% девушек и 41,7% юношей определяют, что 50% информации, ежедневно получаемой ими независимо от их желания из СМИ, является бесполезной; 30,9% студенток и 24,2% студентов, называют бесполезной более 30%; 21,7% -1гр. и 25,8% -2гр. считают, что 80% информации навязываемой им СМИ бесполезна для них, остальные участники опроса в качестве бесполезной определяют - меньше 20% информации получаемой из СМИ вне их желания. Оценивая своё состояние в конце дня от полученного объёма информации, 29,1% опрошенных девушек и 24,2% юношей испытывают усталость; 20% респонденток и 16,7% респондентов – чувство удовлетворения; ощущение перенасыщения информацией возникает у 17,1% студенток и 16,7% студентов; раздражение, усталость и ощущение перенасыщения информацией в совокупности появляется у 12% участниц опроса и 13,3% участников опроса; 14,9% -1гр. и 25,8% -2гр. утверждают, что ничего не испытывают; раздражение и усталость ощущают

6,9% девушек. Определяя частоту ощущения перенасыщения информацией, в среднем третья часть опрошенных утверждает, что это происходит с ними 2-3 раза в неделю – 36,6%- принявших участие в опросе студенток и 32,5% студентов; в конце рабочей недели это ощущение испытывают 41,1% участниц и 21,7% участников опроса; не испытывают ощущения перенасыщения информацией – 14,3% опрошенных 1гр. и 27,5%- 2гр.; каждый день испытывают это ощущение 8% девушек и 18,3% юношей.

Полученные результаты ответов на вопросы 1-го блока анкеты, показывают, что студенты РостГМУ, принявшие участие в исследовании, довольно рационально относятся к информации, значительная часть из них получает наибольший объём информации из образовательных сайтов и сайтов с научной информацией. Более 40% студентов утверждают, что 50% ежедневно получаемой ими информации составляет специальная информация, связанная с их будущей профессией. Подавляющее большинство опрошенных объективно достоверным считают 70% от общего объёма ежедневной информации получаемой ими, а процент её объективной полезности составляет от 50 до 70% для 75% респондентов.

Определяя воздействие ежедневного объёма информации на своё состояние, четверть участников опроса испытывают усталость, а ощущение перенасыщения информацией у более трети опрошенных появляется 2-3 раза в неделю. Некоторые различия в ответах девушек и юношей мы можем видеть в определении основной формы получения информации, и в оценке своего психологического и физического состояния, юноши более устойчивы к воздействию информации на их психологическое и физическое состояние.

Второй блок вопросов направлен на выявление субъективной оценки студентами возможностей своей памяти.

Практически половина участниц опроса - 49,1% и 55,8% участников опроса утверждают, что легко могут запомнить пять разных телефонных номеров, тогда как 50,9% -1гр. и 44,2% не могут справиться с этой задачей. Но 78,9 % студенток и 65,8% студентов перед тем, как позвонить, обычно ищут номер в телефонной книжке.

Подавляющее число опрошенных в обеих группах- 82,3% девушек и 83,3% юношей не забывают о своих деловых встречах.

Вспомнить, что они ели на завтрак три дня назад способны 69,1% респонденток и 76,7% респондентов, остальные не могут ответить на этот вопрос.

События, связанные с яркими эмоциональными переживаниями помнит доминирующее число опрошенных: свой первый поцелуй помнят 77,7% девушек и 87,5% юношей; а первую любовь – 92% студенток и 90,8% студентов.

Воспоминания о школьной жизни устойчиво сохраняются в среднем у половины участников опроса. Свой первый день в школе помнят 55,4% -1гр. и 50,8% -2гр. опрошенных и 59,4% респонденток и 57,5% респондентов могут и сейчас прочитать наизусть стихотворение, которое учили еще в детстве.

Имя своего первого друга помнят 85,7% участниц и 93,3% участников опроса.

Значительная часть опрошенных- 84,6% девушек и 73,3% юношей помнит, что-нибудь из одежды, которую они носили 10 лет назад, а одежду в которую они были одеты при первом поцелуе, не помнит – 62,3% студенток и 63,3% студентов.

Анализ ответов респондентов по второму блоку вопросов показал, что независимо от гендерной принадлежности подавляющее число опрошенных студентов – 72, 8% девушек и 74,3% юношей, в шкале оценки памяти[5] набрали по 9 баллов из возможных 11, то есть обладают достаточно хорошей памятью.

Подводя итоги, можно сделать ряд выводов:

1. Достоверных различий в большинстве ответов респондентов разделённых по гендерной принадлежности не выявлено.

2. Респонденты довольно рационально относятся к информации, стараясь объективно оценивать её достоверность и полезность, и используют заслуживающие доверия источники.

3. Более 90% опрошенных обучающихся, признают, что ежедневно независимо от их желания они получают от 30 до 80% бесполезной для них информации.

4. В среднем 79% участников опроса испытывают ощущение перенасыщения информацией, а 61% испытывают раздражение и усталость от объёма получаемой информации ежедневно.

5. Несмотря на наличие некоторых признаков медиабулемии существенное большинство респондентов обладают достаточно хорошей памятью. Возможно, этому способствует их возраст (17- 25 лет) и интегральный статус – студент вуза, предполагающий активную и весьма напряжённую мозговую деятельность в целом, и памяти в частности.

ЛИТЕРАТУРА

https://medium.com/@stinajonsson?source=post_page-----ae8964445e9d-----

1. Лебедева Т.Ф., Ткаченко Н.А. /Влияние информационной перегрузки на участников образовательного процесса//Социогуманитарный вестник. 2015. № 1 (14). С. 12-15.
2. Медиабулемия/[Электронный ресурс] URL: <https://monocler.ru/mediabulimiya-novyiy-nedug-nashego-vremeni/> (дата обращения: 12.10.2019)
3. Мкртычева К.Б. /Трудоголизм: социально-приемлемая или социально- опасная аддикция? //Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2015. № 1. С.51-55.
4. Мкртычева К.Б. /Биосоциальные аспекты формирования аддикции от фаст-фуда //Гуманитарные и социально-экономические науки. 2015. №4. С.108-110.
5. Сизанов А.Н. / Ваш психологический портрет. – Мн.: Полымя, 1998, с.167.
6. Сокол А.Ф., Шурупова Р.В. /Синдром информационной усталости: пути и методы его предупреждения//Акмеология. 2017. № 1 (61). С. 116-118.
7. Bird Maryann/System overload/Time. 9.12.1996 pp.44-45. [Электронный ресурс] URL: <http://paginaspersonales.deusto.es/abaitua/konzeptu/fatiga.htm#load> (дата обращения: 10.11.2019)
8. The Guardian [Электронный ресурс] URL: <https://www.theguardian.com/theobserver/2000/jan/16/newyou.life11> (дата обращения: 12.10.2019)
9. Jonsson Stina /This will make you reconsider the ‘information overload’ problem [Электронный ресурс] URL: <https://Medium.com/@stinajonsson/this-will-make-you-reconsider-the-information-overload-problem-e8964445e9d> (дата обращения: 15.10.2019)
10. London School of Economics and Political Science [Электронный ресурс] URL:<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online> (дата обращения: 28.11.2019)
11. Freudenberger H.J. Staff burn-out // Journal of social Issues. – 1974. – Vol. 30. – P. 159–165. – [Электронный ресурс] URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x/pdf> (дата обращения: 20.11.2019)

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

К ВОПРОСУ ОБ ОРИГИНАЛЬНОСТИ РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ

Балиев И.В.

TO THE QUESTION OF THE ORIGINALITY OF RUSSIAN PHILOSOPHY

Baliev I. V.

Аннотация. В предлагаемой статье ставится вопрос об оригинальности русской философской мысли, очерчиваются возможности понимания и достижения своеобразия мысли в философии, делается попытка выявить условия его возможности. Через сопоставление различных мыслителей, традиций и школ философии постулируется невозможность полной самостоятельности той или иной философии или того или иного мыслителя. В применении к национальной философии в России эксплицируется проблематичность редукции русской философии к эклектической комментаторской традиции в отношении философии Запада.

Annotation. The proposed article raises the question of the originality of Russian philosophical thought, outlines the possibilities of understanding and achieving originality in philosophy, an attempt is made to identify the conditions for its possibility. Through a comparison of different thinkers, traditions and schools of philosophy, the impossibility of the complete independence of a particular philosophy or one or another thinker is postulated. When applied to national philosophy, Russia explicates the problematic nature of the reduction of Russian philosophy to an eclectic commentary tradition in relation to Western philosophy.

Ключевые слова: культура, традиция, оригинальность, самобытность, специфика.

Keywords: culture, tradition, originality, originality, specificity.

Вопрос о том, что является специфичным и в чем выражается особенность национальной философии той или иной страны и насколько эта философия оригинальна, может быть поставлен лишь в том случае, если имеется достаточное развитие этой самой философии. Специфическое в философской мысли целого народа тем сложнее уловить, что сама философская мысль в силу глобальности своих интересов сопротивляется всякой каталогизации. Сказанное может показаться неубедительным, поскольку современному читателю предлагается обширная литература по истории философии, в том числе и русской, в которой определение специфики философской мысли и экспликация ее особенных черт оказывается непроблематичным. Например, вопрос о специфике русской философской мысли чаще всего сводится к размышлениям о Боге, о религии, о судьбе русского народа, о предназначении человека, о правде и т. п. Однако перечисленные темы являются характерными для философских исканий многих эпох и народов в истории человеческой мысли. И если обратиться к русской национальной философии, которая является объектом нашего рассмотрения в данной работе, то можно встретить мнение, с критическим настроением воспроизводимое Зеньковским, согласно которому предпочтительно обозначать то, что сегодня именуется русской философией, не как «русскую философию», а как «философию в России». [1, С. 25]. При дальнейшем чтении русского исследователя национальной философии становится очевидно, что в данном случае русской философии вменяется в вину отсутствие в ее внутреннем содержании специфически русского компонента, исходя из которого возможно было бы эксплицировать особенность и оригинальность ее содержания. Однако, что имеется в виду под «специфически русским компонентом»? Прежде чем попытаться ответить на этот вопрос, давайте более конкретно рассмотрим те обвинения, которые можно встретить в адрес русской философии.

Упрекая русскую национальную философскую мысль в отсутствии в ней оригинальности, Яковенко писал: «Все, что Россия имела и дала философского, – все это родилось либо из прямого подражания, либо из бессознательного подчинения себя чужим влияниям, либо из эклектического стремления слепить воедино несколько чужих мыслей» [2, С. 742.]. Если высказанное замечание, которое концентрирует в себе саму сердцевину западнической критики национальной философии в России, справедливо, то малоценным оказывается само исследование русской философии, теряет смысл изучать ее историю. Однако что мы увидим, если бросим даже беглый взгляд на историю культуры других народов мира? Как справедливо замечает Зеньковский, тут всегда обнаруживается подражание в произведениях, всегда чувствуется влияние со стороны. По-видимому, только крайне примитивные культуры изолированных от цивилизованного мира обществ являются достаточно герметичными и в этом смысле оригинальными. При этом мы не утверждаем, что такие культуры ничем не повторяют национальные культуры развитых народов, но лишь пытаемся показать, что географическое соседство предполагает довольно развитую культурную диффузию. Однако вернемся к русской философии. Констатация отсутствия в ней оригинальности и особых черт должна, как кажется, исходить либо из действительного отсутствия в ней какой-либо оригинальности, либо из недоброжелательного отношения к русской мысли. Мы не в силах, подобно Зеньковскому, написать целый том по истории русской философии, чтобы вышеуказанный упрек дискредитировать. Однако мы можем попытаться определить сами границы оригинальности и самобытности, о которых идет речь в отношении русской мысли. В этом нам в значительной степени помогут рассуждения уже упомянутого Зеньковского.

В предисловии к своей «Истории русской философии» Зеньковский осуществляет своеобразную логическую деконструкцию понятия «влияние», указывая на то, что это понятие, если оно и используется, должно применяться там, где уже наличествует хоть какая-нибудь степень самостоятельности. «Нельзя же влиять на пустое место?», – спрашивает Зеньковский [1, С. 24]. Именно наличие у того или иного автора общепризнанной самостоятельности и предполагает интерес в извлечении тех аспектов его мысли, которые были подвержены стороннему влиянию. Например, при рассмотрении Аристотеля открывается пространство для определения того влияния, которое на Стагирита оказали дискуссии, ведущиеся в платоновских диалогах. В свою очередь, сам Платон как философ в значительной степени сформировался через впитывание содержания многочисленных полемик, которые провоцировались его учителем Сократом. Эту «генеалогию» влияния на мысль можно возводить далеко назад в истории и не совсем очевидно, где здесь должна ставиться точка. В истории Новой философии картина не меняется. Термин «новая» в отношении философии, которая берет свое хронологическое начало в XVII веке, отнюдь не означает радикального разрыва с предшествующими эпохами. Например, теоретические разработки одного из главных представителей нововременной философии Рене Декарта, которые стоят у истоков идеалистических направлений философской мысли нового времени, могут обнаружить влияние на себя средневековой философии. Невозможно исторически изолировать мысль Гегеля от мысли предшествующих представителей немецкой классической философии, как нельзя современных аналитических и континентальных философов рассматривать в отрыве от философских систем минувших столетий.

Определенные трудности выявляются и в отношении целых школ или направлений философии. Например, вслед за Зеньковским, возьмем платоновскую Академию. Можно ли сливать понятия «платонизма» и «школы Платона»? Очевидно, что даже если философия Плотина с приставкой «нео» может быть причислена к школе Платона, то платонизм, обнаруживаемый в патристике, при таком отнесении к школе античного философа, будучи видоизмененным через призму христианской догматики, встречает определенные трудности. Другим хорошим примером будет теоретическая близость системы Фомы Аквинского к философским разработкам Аристотеля. Такая близость и

влияние не дают основания включать томизм в то, что обозначают как «школу Аристотеля». Здесь можно приводить бесконечное количество подобных примеров, например, можно показать, что если марбургскую школу (Коген, Наторп и др.) можно отнести к «школе Канта», то Шеллинг и Гегель такому включению сопротивляются даже несмотря на зависимость их трансцендентального идеализма от Канта. Однако для целей нашей работы сказанного будет достаточно, чтобы эксплицировать все трудности, связанные с понятием «влияние». По-видимому, о влиянии приходится говорить всегда, когда речь идет о философии отдельного мыслителя или о целой школе или направлении. При этом важным оказывается определение степени этого влияния, его ступеней и градаций. Исходя именно из выявления степени влияния и можно говорить о наличии или отсутствии оригинальности. Однако проблематично, как мы уже показали, говорить о полном отсутствии влияния со стороны.

Таким образом, указанное взаимообуславливание философских систем и способов мысли не отменяют, а наоборот, предполагают наличие в них самостоятельности и оригинальности. «Если Эпикура нельзя исторически оторвать от Демокрита, Спинозу – от Декарта, Фихте – от Канта, то можно ли сомневаться в бесспорной их самостоятельности и оригинальности?» [1, С. 24]. Здесь мы можем задаться вопросом, а встречается ли искомая оригинальность в философском мышлении в смысле радикальной новизны идеи и мысли в принципе? По-видимому, мы вынуждены дать отрицательный ответ на поставленный вопрос, даже несмотря на то, что Зеньковский, на которого мы в значительной степени в нашей работе опирались, для существования такой новизны оставляет место. Трудно представить идею или мысль, которая ни в одном своем аспекте не отсылает к тому, что уже фигурировало у предшественников. Реальная история интеллектуальной жизни такова, что в ней скрещивание взаимных влияний различных идей настолько неустранима, что ее устранение, по-видимому, означало бы устранение самой истории мысли.

Поскольку наши размышления в данной работе имели одну единственную цель – вновь поставить вопрос об оригинальности и специфичности русской философской мысли – то выводы, к которым мы пришли, необходимо распространить и на философию в России. Ответить на вопрос об оригинальности и самостоятельности национальной философии в рамках такой работы представляется слишком трудным, однако вполне возможно реактуализировать размышления по поводу данной проблемы и показать всю сложность такого явления, как «оригинальность» в применении к философии. Очевидно, что русская философия испытывала на себе глубокое влияние западных мыслителей. Однако это указание на зависимость не должно ставить крест на всем специфическом и оригинальном в русской философской мысли. Вопрос о том, насколько оригинальны Достоевский, Соловьев, Бердяев и остальные предполагает последовательное и беспристрастное изучение этих мыслителей. Специфична ли сама русская философия или специфичен способ переживания русской душой тех проблем, которые достались ей в наследство от Запада? [5, С. 292]. Является ли сущностью русской философии ее антропоцентризм, как это считает Зеньковский [1, С. 21-22], отличает ли ее враждебность к абстрактным систематизациям в пользу чисто внутреннего мистического познания, как это видится Лосеву [4, С. 511], возможна ли оригинальная русская философия без религии – все эти вопросы требуют достаточно обширных исследований. Однако возможность постановки этих вопросов уже делает проблематичным обвинение русской философской мысли в отсутствии в ней оригинальности. При этом, подводя итог, можно упомянуть важность для русской философской мысли, оставляя ее оригинальность за скобками, осмысление национальных проблем, интерес к судьбе народа и к его прошлому, примат религиозного в философском мышлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеньковский В. История русской философии. – М.: Академический Проект,

Раритет, 2001. – 880 с.

2. Яковенко Б.В. Очерки русской философии // Яковенко Б.В. Мощь философии. – СПб., 2000. – 976 с.

3. Ванчугов В. Очерки истории философии «самобытно-русской» / В. Ванчугов. – М.: РИЦ «Пилигрим», 1994. – 405 с.

4. Лосев А.Ф. Философия, мифология, культура / А.Ф. Лосев. – М., 1991. – 567 с.

5. Б. П. Вышеславцев. Вечное в русской философии. – Нью-Йорк: Изд-во им. Чехова, 1955. – С. 302.

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ЗНАНИЯ И ИНФОРМАЦИИ В ИННОВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Гончаров В. Н., Лукьянов Г. И.

SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF KNOWLEDGE AND INFORMATION IN INNOVATIVE DEVELOPMENT OF MODERN SOCIETY

Goncharov V. N., Lukianov G. I.

В статье обосновывается, что в научной литературе современный этап развития человеческого общества именуется по-разному: информационное общество, постиндустриальное общество, общество, основанное на знаниях, глобальное сетевое общество. Каждое из этих названий отражает определенные аспекты современного развития, хотя ни одно из них не получило приоритета. По мнению авторов, исчерпывающего ответа на вопрос, что представляет собой современное общество, не существует.

The article justifies that in scientific literature the modern stage of human society development is called in different ways: information society, post-industrial society, knowledge-based society, global network society. Each of these names reflects certain aspects of modern development, although none has received priority. According to the authors, there is no comprehensive answer to the question of what constitutes modern society.

Ключевые слова: социум, наука, социальные структуры, экономическая теория, инновационная сфера, глобализация

Key words: social, science, social structures, economic theory, innovation, globalization

В научных кругах все чаще говорят о постиндустриальном обществе. Теория постиндустриального общества основывается на взаимодействии и развитии многих экономических, социальных и политических концепций. Среди предпосылок ее зарождения и развития - результаты бурных технологических, экономических и социальных изменений XX века, трудно объяснимых с позиции традиционной экономической науки, и резкое сокращение жизненных циклов новых продуктов и технологий, и радикальное изменение структуры производства и занятости, и изменившееся отношение к знанию, как экономическому ресурсу.

В отличие от потребления материальных благ, потребление знания не приводит к его уничтожению, знание может потребляться одновременно неограниченным числом

индивидуумов и хозяйствующих субъектов, как различных личностей, имеющих «... различный коэффициент взаимности в разных областях межличностного общения» [8, С. 3391-3394]. Единственным ограничением в потреблении знаний является лишь способность субъекта к его восприятию.

В этих условиях использование ряда принципов фундаментальной экономической теории оказывается на практике не рациональным или не возможным. Возникает необходимость разработки теоретических построений, которые будут руководствоваться, прежде всего, общенаучным и философским категориальными аппаратами, позволяющими объяснить происходящие в системе общественного производства и потребления изменения. «Философская методология позволяет рассмотреть экономику с различных позиций, высвечивает ключевые тенденции и движущие силы ее развития и функционирования» [5, С. 67-71].

В настоящее время основой концепции постиндустриального общества остается оценка нового социума как резко отличающегося от общества, господствовавшего на протяжении последних столетий. Что проявляется в снижении роли материального производства и развития сектора услуг и информации, ином характере человеческой деятельности, изменившихся видах вовлекаемых в производство ресурсов, а также в существенной модификации социальных структур.

В последней четверти XX века параллельно с развитием идеи постиндустриального общества формировалась концепция информационного общества, делающего упор на технические и информационные стороны организации современного общества. Основными признаками информационного общества являются формирование глобальной информационной индустрии, которая сейчас переживает период технологической конвергенции.

Можно выделить три главные особенности информационного общества.

Во-первых, информация используется как экономический ресурс. Организации используют информацию во все больших масштабах с целью повысить эффективность, стимулировать инновации, укрепить конкурентоспособность. Помимо этого, информационные издержки, как ранее затраты труда и капитала, становятся основными не только в качественном, но и в количественном аспекте:

Во-вторых, информация становится предметом массового потребления у населения.

В-третьих, происходит интенсивное формирование информационного сектора экономики, который растет более быстрыми темпами, чем остальные отрасли.

Сочетание перечисленных особенностей приводит к тому, что информационные телекоммуникационные технологии порождают новый длительный цикл экономического развития, приводящий в социально-экономическом плане к информационному обществу.

Информационные телекоммуникационные технологии позволяют переводить огромные объемы информации в цифровой вид, облегчая процесс ее передачи на большие расстояния с низкими расходами и ускоряя тем самым распространение знаний в глобальных масштабах.

В информационном обществе информация понимается в широком смысле, как видео - визуальная (зрелищная), так и в виде баз данных. Сфера ее производства, обработки и распространения объединяется термином информационная индустрия, состоящая из трех отраслей: содержание, распространение, обработка.

К индустрии содержания относятся организации, создающие интеллектуальную собственность: наука, культура, искусство, образование. Индустрия распространения информации связана с созданием и управлением телекоммуникациями и сетями распространения информации: радио- и телевизионные станции, системы спутникового вещания. Индустрия обработки содержания охватывает производителей компьютеров, телекоммуникационного оборудования.

По общему мнению, в настоящее время в информационной индустрии лидирует индустрия содержания, в которой производится большая часть добавленной стоимости.

Индустрия содержания - ключевое направление формирования информационного общества, поскольку она повышает уровень занятости, конкурентоспособность экономики. Ее роль непрерывно повышается.

С течением времени становится видна ограниченность трактовки информационное общество лишь в технологическом аспекте, как развития информационных телекоммуникационных технологий. Авторы новых концепций общественного развития стремятся расширить подход к информационному обществу, базируясь не только на прогрессе технологий, но и на анализе более глубоких закономерностей развития природы и общества, где «естественные науки обосновали свое доминирование в области познания» [7, С. 10-16].

В настоящее время можно говорить об обществе, основанном на знаниях. Уже в конце 70-х годов XX века стало ясно, что все более явным проявлением технологического прогресса становятся информация и знания, которые со временем приобретают важную роль в производственном процессе. Общеизвестно, что наиболее развитые страны движутся к обществу, основанному на знаниях, в котором роль и значение знания как ресурса и как результата экономической деятельности кардинальным образом меняется.

Знание приобретает большую важность, нежели натуральные ресурсы и физический капитал. Можно отметить следующие проявления этого заключения:

- то обстоятельство, что знание стало главным, а не просто одним из видов ресурсов, и превратило наше общество в посткапиталистическое. (данное обстоятельство изменяет структуру общества коренным образом);

- знание становится все более важным как экономический продукт - в развитых странах наблюдается рост новых форм деятельности, основанной на торговле продуктами знания - патенты, лицензирование, консалтинг, разработки;

- существует мнение, что кодифицированное знание (в противовес некодифицированному) в некоторых случаях становится более значимым, как компонент экономически релевантной базы знаний, то есть представляет собой базис организации и осуществления экономической деятельности;

- общество, основанное на знаниях, базируется на информационных телекоммуникационных технологиях, которые изменяют и физические, и финансовые ограничения в процессе сбора и распространения информации. С движением к обществу, основанному на знаниях, информационная индустрия растет все более быстрыми темпами.

Вместе с этим, признавая происшедшие сдвиги, П. Друкер высказал мнение, что нынешнее общество еще преждевременно рассматривать как общество знания. Сейчас можно говорить лишь о создании экономической системы на основе знания.

К концу XX века процессы, происходящие в большинстве развитых стран, четко продемонстрировали, что одним из центральных векторов мирового развития в настоящее время является глобализация. Это одна из главных тенденций в развитии современного общества, оказывающая не только громадное влияние на экономику, но и влекущая за собой далеко идущие политические и социальные последствия, которые необходимо учитывать при формировании национальной стратегии развития.

В последние десятилетия, долго накапливавшие количественные изменения в экономике, политике, технологии, культуре привели к качественному скачку в мирохозяйственных связях и новому образу жизни в целом. Среди основных характеристик этого качественно нового состояния выделяют четыре.

Переход от торгово-посреднической к производственно-инновационной модели мирохозяйственных связей, от торговли между метрополиями и колониями в виде обмена готовых изделий на аграрно-сырьевые продукты к товарообороту, прежде всего, между самими развитыми странами. При этом основное товарное наполнение товарооборота составляют высокотехнологические изделия.

Основой глобализации стала интернационализация не обмена, а производства, в

форме транснациональных корпораций являющихся, по сути, мировыми воспроизводственными центрами. В основе торговли лежат не разовые коммерческие сделки, а долгосрочные производственные связи на базе стратегических альянсов, кооперационных соглашений.

Совершенно новым для мировой экономики стал бурный рост финансовых рынков, в результате того, что новые технологии создали колоссальные возможности для финансовых спекуляций, никак не связанных с функционированием реального сектора экономики. Например, в игре на обменном валютном рынке только 10% валюты разменивается для потребительских нужд, а остальные 90% - спекуляция. В итоге мощь глобальной финансовой сферы все более усиливается, влияя на национальную денежно-кредитную политику.

Основной движущей силой глобализации стал научно-технический прогресс, содержание которого на современном этапе также существенно изменилось. Развитие наукоемких отраслей, прежде всего информационно-телекоммуникационных технологий, привело к тому, что все большая часть производства базируется на использовании идей, а не материальных вещей, то есть дематериализуется. Переход от материальных товаров к невещественным продуктам - особенность современной экономики. Услуги и товары включают в себя все больше новых идей, а значит - знаний.

На основе этих четырех характеристик, ученые выдвигают теоретические интерпретации происходящих изменений. Одной из подобных интерпретаций стала концепция сетевого общества, как одной из главных характеристик современного информационного общества.

Материальной основой построения сетей является «... интенсивное развитие ... телекоммуникационных, информационных ... технологий» [4, С. 37-40], создающих базу для проникновения сетевых взаимоотношений во все виды деятельности. Новая экономика организуется вокруг информационных сетей, не имеющих центра, и основана на постоянном взаимодействии между узлами этих сетей. В процессе глобализации все центры экономической активности во всех странах связываются воедино, что приводит к тому, что экономики всех стран зависят от глобальных финансовых рынков, международных связей в области торговли, производства, управления и распределения товаров и услуг (например, формирование мировых цен на нефть или газ).

Глобальная конкуренция и ограниченность ресурсов, растущая сложность и системность инноваций - все это вынуждает предприятия к принятию новой стратегии научных исследований. «Экономические отношения, складывающиеся между людьми в процессе научной деятельности» [4, С. 4581-4585], «способствуют развитию научного знания» [2, С. 80-85]. На современном этапе общественного развития ни одно сколь угодно крупное предприятие, занимающееся интенсивной разработкой технологий, в одиночку не справится с внутренней реализацией и финансированием инновационных проектов, связанных с системными исследованиями, позволяющими выявить объективные процессы и дать им научную оценку «организации и анализа научной и научно-исследовательской деятельности» [6, С. 110-114]. Возникают новые формы кооперации в области научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, изобретательской деятельности, причем основная часть исследовательских союзов (альянсов) связана с развитием индустрии высоких технологий (микроэлектроника, энергетика, радиотехника, биотехнологии).

Исследователи современного этапа научно-технического развития говорят о формировании глобальной инновационной сферы на базе исследовательских сетей, охватывающих, весь мир, что завершает процессы производственной и торгово-финансовой глобализации.

В результате создания глобальных научных сетей меняются не только содержание и приоритеты исследований, но и сама природа корпораций, происходит обновление стиля и методов управления, складываются основы новой корпоративной культуры.

На основе сравнения и анализа описанных концепций развития общества,

целесообразно выбрать в качестве методологического базиса концепцию экономики, основанной на знаниях. Знание - более глубокий и комплексный феномен, способствующий осмыслению, систематизации и целенаправленному эффективному использованию информации, что позволяет обществу добиться качественных сдвигов в своем развитии, «... эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, С. 95-100].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
2. Болховской А. Л., Говердовская Е. В., Ивченко А. В. Образование в глобализирующемся мире: философский взгляд // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2013. - №5. - С. 80-85.
3. Гончаров В. Н., Мухорьянова О. А., Авраменко Ю. С. Экономическая сфера общества: научно-информационный аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - №2-20. - С. 4581-4585.
4. Камалова О. Н., Джигоева Д. А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.
5. Колосова О. Ю. Философские и методологические аспекты экономики // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. - 2013. - №1(5). - С. 67-71.
6. Лобейко Ю., Зарубина Н. Интеграция образования, науки и производства // Высшее образование в России. - 2006. - №2. - С. 110-114.
7. Матяш Т. П., Матяш Д. В., Несмеянов Е. Е. «Науки о природе» и «науки о духе»: судьба старой дилеммы // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2015. - №1(80). - С. 10-16.
8. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-15. - С. 3391-3394.

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОГЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Колосова О.Ю.

SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL RESEARCH IN THE CONTEXT OF HUMAN DEVELOPMENT OF SOCIETY

Kolosova O. U.

В статье обосновывается, что в структуре глобальных противоречий экологические проблемы являются первостепенными. По мнению автора, под экологической проблемой имеют в виду совокупность вопросов, которые возникают в результате взаимодействия природы и общества и касаются поддержания стабильности биосферы, рационального пользования ресурсами, применения нравственных норм на биологическом и неорганическом уровнях организации материи в процессе развития

общественной системы.

The article justifies that environmental problems are paramount in the structure of global contradictions. According to the author, the environmental problem refers to a set of issues that arise from the interaction of nature and society and relate to the maintenance of the stability of the biosphere, the rational use of resources, the application of moral norms at the biological and inorganic levels of the organization of matter in the development of the social system.

Ключевые слова: социум, цивилизация, биосфера, коэволюция, экологические проблемы, экологический кризис

Key words: society, society, civilization, biosphere, coevolution, environmental problems, ecological crisis

Самая актуальная сложная и многогранная проблема современного общества - глобальная экологическая безопасность, то есть определенное состояние защищенности жизненно важных интересов мирового сообщества и земной цивилизации в целом от глобальных вызовов и угроз в экономической, экологической, геополитической, военной, этнокультурной, информационной и других областях, позволяющее сохранять и воспроизводить социобиологическую среду обитания человечества. Особо важно подчеркнуть, что глобальная экологическая безопасность в настоящее время - это категорический императив выживания человечества завтра.

Ключевыми факторами, которые дестабилизируют мировую глобальную обстановку, являются интенсивное увеличение всевозможных разновидностей вооружения; неразработанность действенных технологий и юридического механизма, позволяющего уничтожить некоторые виды оружия; использование ядерного оружия, строительство атомных электростанций в странах с нестабильной экономикой и малопредсказуемой политикой; военные конфликты ограниченного радиуса действия; попытки применения становящегося доступнее биологического оружия международными террористами; повышение численности населения и экстенсивная урбанизация, которая сопровождается различием уровнем ресурсопотребления государствами; недостаточное применение экологически чистых альтернативных видов энергии и технологий дезактивации; индустриальные катастрофы; бесконтрольное употребление генетически модифицированных продуктов; пренебрежение глобальными последствиями хранения и переработки токсичных отходов.

Определение экологической проблемы в качестве проблемы выживания человечества на современной стадии делает более доступным уяснение её сути. Это проблема, порождаемая развитием производства, антропогенной деятельностью вообще. Противоречия и конфликты, возникающие в ходе обмена веществ между человеком и природой, - явление, возникающее в любом обществе, при любых социальных порядках.

Глобальные проблемы (и экологическая как доминирующая) впервые в истории человечества обозначили рубежность, переломность, пороговость бытия, которые исключают перспективы благоприятного стечения случайных обстоятельств, объективность социальных закономерностей, сводящих роль людей к исчезающе малым флуктуациям, неуправляемость, приверженность прежним, устоявшимся способам экономической деятельности и методам силового разрешения межгосударственных противоречий, а также мировоззренческие установки, санкционирующие вектор развития техногенной цивилизации, исходя из ценностей антропоцентризма, секуляризованного гуманизма, неограниченного активизма и индивидуалистического гедонизма. Человек постепенно перестал быть главной ценностью, он стал производительной силой. Новые изменения, которые можно обозначить как цивилизационный сдвиг, характеризуются тем, что в слое

естественных процессов находится сам человек со своей искусственной средой обитания. Экология перестаёт быть только наукой об окружающей среде, а становится центром напряжения ситуации, именуемой как выживание человечества, становится феноменом самосознания цивилизации, которая характеризуется «... формами духовно-практического освоения мира, выражает ценностное отношение человека к действительности» [4, с. 9-12].

Необходимы иные парадигмы жизни, переоценивающие заново значение субъективности и места человека в биосфере и космосе, соотношение духовного и материального, интеллектуального и эмоционального, чувственного и волевого, образовательного и воспитательного процессов [2], индивидуального и общественного, культурного и цивилизационного, традиционного и инновационного, монологического и диалогового форм общения с природой, отсекая исторически исчерпавшие себя стереотипы, несмотря на их инерционность.

Кризисность современной ситуации состоит в том, что переплетение внешних и внутренних экологических угроз выводит социум и биосферу из зоны притяжения аттрактора, который способствовал устойчивому функционированию планетарной системы и развитию *homo sapiens*. Обратное воздействие изменённой человеком окружающей среды таково, что распадение его антропной (антропологической) идентичности [1] всё зримее проявляется в денатурализации и сочетается с десоциализацией и сверхсоциализацией, деиндивидуализацией и деспиритуализацией.

Денатурализация – ускоряющийся процесс утраты человеком своих функциональных биологических механизмов воспроизводства, которые интенсивно разрушаются под влиянием загрязнения окружающей среды и новых информационных технологий под идейным покровительством постмодернизма, ориентированного на демонтаж природно-телесных основ жизни.

Десоциализация - нигилистическое отношение миллионов людей к обществу и строю, которые воспринимаются как чуждые, насильственные и антиестественные структуры, что проявляется в маргинализации, люмпенизации, распространении наркомании, алкоголизма, девиантного поведения и суицида.

Сверхсоциализация - отождествление личности со своей функцией, ролью, местом в системе социальной иерархии, приводящее человека к его поглощению общественно-профессиональной стратой и лишаящее его полноты жизни, критического и объективного взгляда на действительность.

Деиндивидуализация - формирование одномерного человека массы, лишённого самостоятельной ценности и инициативы, осуществляющего нормирование собственной жизни по аналогии с функционированием хорошо отлаженной машины.

Деспиритуализация - отрицание объективного присутствия абсолютных и безусловных начал сверхчеловеческого уровня под натиском секуляризованного, антропоцентристского гуманизма и бездуховности посткультуры с её тяготением к чувственно-материальным феноменам профанного бытия.

Эти тенденции разрушения человеческой природы набирают ускорение. Человек - составляющая биосферы. Он возник в результате её эволюции. Поэтому изучение процесса его развития в контексте мирового эволюционного процесса даёт весьма полезный ракурс для оценки происходящего в общественной сфере [3] и определённые представления о возможном развитии событий.

Стремительно развивающаяся панорама стохастических социальных процессов в современном обществе, всё более погружающих его в состояние неустойчивого бытия, порождает ощущение ускользающей реальности. Необходимо воссоздать паритет человек-общество-биосфера. Данная нами краткая характеристика проблем бытия человека позволяет одновременно вычленивать и сформулировать те императивы и нормы, которые могут стать основой теоретической и практической деятельности по их преодолению:

- осуществление комплекса мер, направленных на нравственное и социальное

обеспечение прогресса науки и техники, предполагающего использование научно-технических возможностей в интересах человека, ради его блага;

- воспроизводство природных оснований человеческой жизни, как внешней природной среды, так и природно-биологической, телесной, душевно-эмоциональной структуры человека;

- утверждение гуманизма как способа жизнедеятельности общества;

- решение глобальных проблем в контексте продолжения жизни на Земле и развития биосферы.

Для того чтобы найти приемлемый путь выхода из экологического кризиса, человечеству необходимо принять длительную переходную программу изменения общества и окружающей среды. Она должна опираться как на план технического перевооружения общества (дальнейшего развития технологий, возможно, преимущественно биотехнологий), так и на множество социальных программ образования [7] и переустройства общества, его потребностей, менталитета и выработки некоторого нравственного императива [5]. То есть, необходим поиск качественно иного пути развития цивилизации, способного в конечном итоге обеспечить состояние коэволюции природы и общества.

Стратегия человечества, то есть целенаправленная система действий, необходимых для облегчения переходного периода, непременно должна иметь две составляющие: технико-технологическое перевооружение и утверждение в сознании людей новой нравственности. Эти две стороны стратегии – два разных мира. Их утверждение требует разных типов мышления. Но они нераздельны. Ни одна из программ ничего не значит без другой.

Научно-технологическая компонента стратегии значительно более проста. Однако очевидно, что человечество не сможет в обозримом будущем и в обозримые сроки уменьшить свои потребности в несколько раз. Но можно уже в ближайшие десятилетия значительно эффективнее использовать природные ресурсы и даже при нынешнем уровне потребностей значительно снизить нагрузку на биосферу. Другими словами, надо научиться бороться с последствиями научно-технического прогресса средствами, которые должно создавать дальнейшее развитие науки и техники. Таков парадокс и такова диалектика развития вида *homo sapiens*.

Со времён Т. Мальтуса будущее человечества связывалось с проблемой пищи, недостаток которой считался основной угрозой.

Только позднее люди стали понимать, что вопрос куда глубже и не сводится только к проблеме пищи. Но это понимание не сняло продовольственной проблемы. В нынешнее время почти половина населения Земного шара недоедает, то есть живёт на грани перманентного голода. Проблема пищи остается одной из центральных.

И, по-видимому, развивая эффективные технологии земледелия, человечество могло бы в ближайшем будущем обеспечить растущее население планеты достаточным количеством полноценной пищи, то есть отдалить катастрофу. Поэтому программы создания новых технологий сельскохозяйственного производства обязательно должны присутствовать в основе стратегии.

Однако здесь следует сделать одно важное замечание. Можно спорить по поводу того количества людей, которое сможет прокормить планета при самой совершенной организации сельскохозяйственного производства. Но очевидно, что предел очень недалёк, и без ограничения рождаемости, без весьма жестко регламентированной демографической стратегии обойтись не удастся. Но проблема пищи не единственная и не самая опасная, которая требует технических решений. Проблема загрязнений и истощения минеральных ресурсов таит в себе ещё большие опасности. Они чреваты даже генетическими последствиями, что будет означать перерождение самой природы человека как биологического вида, и это уже является катастрофой. Да и само стихийное крупномасштабное изменение структуры геохимических циклов сулит не только

изменение климатических характеристик, но многие пока ещё непредсказуемые следствия.

Поэтому технологическая программа должна охватывать множество очень разных направлений человеческой деятельности. Это и безотходные и энергосберегающие технологии, развитие электроники, биотехнологий. Но вся эта деятельность носит локальный, предупредительный характер и даёт лишь передышку.

Следует уяснить, что биосферный баланс уже разрушен, и данный процесс развивается по экспоненциальному закону. И у человечества возникают проблемы, с какими оно прежде не сталкивалось. Восстановимо ли равновесие и в какой степени, то есть, каковы особенности такого равновесного состояния? Будет ли такое равновесие подходящим для существования человека?

Подобные проблемы пока не решены. А без них всякие проекты технологической модернизации могут быть только превентивными, ничего не решая, по сути.

Технологические проекты необходимо соотносить с проектами социальными. Иначе технологическая модернизация может привести к излишним и весьма серьёзным напряжениям [6].

Будущее человечества в целостном видении человека во всей его конечности и жизни, во всей её непрерывности. Ведь именно в человеке заключены источники всех наших проблем, на нём сосредоточены все наши стремления и чаяния, в нём все начала и все концы, и в нём же основы наших надежд. И если мы хотим ощутить глобальность всего сущего на свете, то в центре этого должна стать целостная человеческая личность и её возможности. Именно в их развитии заключено не только возможное разрешение всех его проблем, но и основа общего самоусовершенствования и самовыявления всего рода человеческого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланов И. С., Душина Т. В., Микеева О. А. Человек этнический: проблема этнической идентичности // Вопросы социальной теории. - 2010. - Т. 4. - С. 396-408.
2. Говердовская Е.В. Профессиональное образование как средство социализации молодежи и нейтрализации негативных социальных явлений в регионе Северного Кавказа // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. - 2007. - №11. - С. 87-92.
3. Гончаров В.Н. Общественная информация: функции управления в социальной сфере // Фундаментальные исследования. - 2013. - №4-1. - С. 186-189.
4. Ерохин А.М. Религия и искусство в системе культуры // European Social Science Journal. - 2014. - № 7-2 (46). - С. 9-12.
5. Лобейко Ю.А. Паритет здоровьесберегающего профессионального образования будущих педагогов в контексте антропологического подхода // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2012. - №4. - С. 33-40.
6. Несмеянов Е.Е. Матяш Т.П. Модерн и современная модернизация // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2010. - № 1. – С. 47-50.
7. Шаповал Г.Н., Камалова О.Н. Особенности протекания адаптационных процессов при организации учебно-воспитательной работы с иностранным студентам // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2011. - №3. - С. 93-97.

УДК 1

**РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА
ОТ ТРАДИЦИОННОГО ОБЩЕСТВА К ОБЩЕСТВУ МОДЕРНА:
ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**

Пелевин С. И.

**TECHNOLOGY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TRANSITION
FROM A TRADITIONAL SOCIETY TO A MODERN SOCIETY:
PHILOSOPHICAL ANALYSIS**

Pelevin S.I.

Аннотация: Рассматривается с позиций социальной философии разработка и применение технологий и технических средств в рамках деятельности социальных субъектов в сфере материального производства и в социокультурной среде традиционного и раннего индустриального общества. Отказываясь от абсолютизации технологического детерминизма, автор, тем не менее, полагает, что техника и технологии значительно влияли и продолжают активно воздействовать на динамику развития общества. Так, в процессе перехода от традиционного общества к обществу индустриальному потребности производства, нацеленного не только на производство товаров для личного потребления, но и для внешнего рынка, способствовали развитию технологий и технических средств. В традиционном же обществе технологическое развитие в области материального производства происходило очень медленно. Понимая под социальными технологиями применение набора средств и методов для достижения определенных целей, стоящих перед социальными субъектами, автор выдвигает идею, что такие сферы человеческой деятельности как юриспруденция и медицина можно представить в качестве социальных технологий. В рамках средневекового общества Запад достиг успехов в развитии юриспруденции, а на Востоке особо успешно развивалась медицина. В работе показана ведущая роль социальных технологий в процессе становления индустриального типа социальности. Указано, что внедрение новых технологических решений и развитие производственных технологий всегда требует инвестиций в виде финансового капитала и человеческих ресурсов, которых в традиционном обществе часто не достаточно.

Abstract: From the standpoint of social philosophy, the development and application of technologies and technical means is considered within the framework of the activities of social actors in the field of material production and in the sociocultural environment of a traditional and early industrial society. Refusing to absolutize technological determinism, the author, nevertheless, believes that engineering and technology have significantly influenced and continue to actively influence the dynamics of society. So, in the process of transition from a traditional society to an industrial society, the needs of production, aimed not only at producing goods for personal consumption, but also for the external market, contributed to the development of technologies and technical means. In a traditional society, technological development in the field of material production was very slow. Understanding by social technologies the use of a set of tools and methods to achieve certain goals facing social actors, the author puts forward the idea that such spheres of human activity as jurisprudence and medicine can be represented as social technologies. Within the framework of medieval society, the West achieved success in the development of jurisprudence, and medicine developed especially successfully in the East. The paper shows the leading role of social technologies in the formation of the industrial type of sociality. It is indicated that the introduction of new technological solutions and the development of production technologies always requires investments in the form of financial capital and human resources, which in a traditional society are often not enough.

Ключевые слова: общество, технология, техника, традиционное общество,

индустриализм, социальность, социальная эволюция

Keywords: society, technology, technology, traditional society, industrialism, sociality, social evolution

В современном социально-философском дискурсе эволюция общества представляется в виде поступательного развития социальных институтов, появления новых элементов и как усложнение целостной социальной структуры. Фактически одновременно происходит усвершенствование общественных отношений в сторону максимально возможного удовлетворения материальных и культурных потребностей и интересов индивидов и других социальных субъектов. Среди множества факторов, обуславливающих развитие социума, его структуры и элементов, можно выделить разработку и применение технологий и технических средств в рамках деятельности социальных субъектов [9]. При этом создание и использование технологий может быть связано не только с материально-производственной сферой деятельности индивидов, но и с социокультурной средой. На всем протяжении истории человечества особую роль в социокультурной среде играют социальные технологии, а также процессы технологизации общественно-практической деятельности [11]. Очевидно, что процессы технологизации социальных практик и социальные технологии приобрели в наши дни чрезвычайную значимость. Под социальными технологиями понимают преимущественно применение набора средств и методов для достижения определенных целей, стоящих перед социальными субъектами. Также социальные технологии связаны с использованием особых алгоритмов и стратегий в ситуации коммуникации между субъектами, когда одна из сторон пытается реализовать собственный замысел, проект по отношению к другой стороне.

Вместе с тем, реализация определенных технологий как стратегий социальных субъектов нацелена не просто и не только на управление действиями других субъектов, но и почти всегда на корректировку социокультурного ландшафта, включая условия функционирования социальных институтов, воздействия на ситуации формирования новых компонентов общества, а также на условия репрезентации социальной действительности в сознании индивидов. В этом смысле, объем понятия «социальные технологии» включает в себя не только политику (как деятельность по управлению государством и обществами) и экономику (как адаптацию к природной среде, по словам Т. Парсонса [8], и удовлетворение материальных потребностей, согласно учения К. Маркса [7]). К социальным технологиям, в широком смысле понятия, относятся юриспруденция (правовая регламентация жизнедеятельности общества и его субъектов), медицина (обеспечение здоровья и гигиены населения), а также религия (как отправление религиозных культов и совершение обрядов для обеспечения духовно-сакраментальных потребностей и интересов индивидов), наряду с ее богословско-теологическим обоснованием. В определенном смысле, несмотря на большую роль творческого начала в человеке, научная деятельность как процесс адекватного познания субъектами мира также является процессом технологическим, так в ее основании также находится набор процедур, средств и приемов методологического характера. Это становится все более очевидным в наши дни, когда научная деятельность субъектов и научно-исследовательские практики все в большей степени подвергаются технологизации. Безусловно, при оценке различных факторов социальной эволюции не следует однозначно принимать сторону технологического детерминизма, позиция которого связана с абсолютизацией развития общества вследствие технико-технологического прогресса и внедрения результатов научных исследований в различные сферы жизнедеятельности социума (прежде всего в производство как производство товаров и в сферу предоставления услуг). Однако все же, следует согласиться с тем, что технологии и техника оказывали огромное влияние и продолжают активно воздействовать на динамику развития общества. При этом очевидно, что чем интенсивнее новые технологии применяются индивидами и их сообществами в

рамках различных социальных практик, тем быстрее происходят изменения в обществе [10]. Особую значимость в современной ситуации разрастания сложности структуры социальной системы приобретает процесс развития информационных и телекоммуникационных технологий [15]. В свою очередь, данные технологии и связанные с ними технические средства, позволяют возрастающему количеству социальных субъектов не потерять связь между собой, а наоборот, стабилизировать устойчивость каналов взаимодействия между собой, а также найти время, возможности и ресурсы для коммуникации с новыми субъектами.

Устойчивость каналов коммуникации субъектов является одним из краеугольных камней социальной структуры. Вместе с тем, социальные практики коммуникации взаимосвязаны с ценностно-мировоззренческими ориентирами субъектов, с их целеполаганием и характерными особенностями их жизнедеятельности. Очевидно, что практики коммуникации различны в условиях традиционализма, индустриализма, постмодернизма. Как известно, под традиционализмом, индустриализмом (Модерном), постиндустриализмом (Постмодерном) понимаются не просто специфические общественные отношения, но особые виды социальности с характерными конфигурациями структуры общества и иерархией социальных подсистем и институтов. [4]. При этом в каждом из данных видов социальности создание и применение технологий и технических средств имеет свою специфику.

В этом контексте интересным представляется процесс перехода от традиционного общества к обществу Модерна как к обществу индустриальному. Именно потребности производства, нацеленного не только на производство товаров для личного потребления, но и для внешнего рынка способствовали развитию технологий и технических средств. При этом поиске новых технологических решений в производстве, безусловно, способствовал процессам технологизации социальных практик и созданию новых форм жизнедеятельности субъектов, в совокупности с корректировкой условий функционирования и содержания старых, устойчивых социальных отношений и институтов.

Действительно, в традиционном обществе технологическое развитие происходило очень медленно. Но даже в данных условиях многие уже известные технологические решения и механизмы фактически не использовались. Связано это преимущественно со слабой экономической базой традиционного общества в условиях господства натурального хозяйства. Еще пятьдесят лет назад в советском социально-гуманитарном знании считалось, что другим фактором, обуславливающим слабое использование научно-технических достижений в средневековье, являлось преследование деятельности ученых со стороны церковников.

Безусловно, эпоха средневековья практически во всем мире, а не только в Европе, представляет собой время доминирования в обществе религиозных институтов. Всякая интеллектуальная деятельность вне рамок теологического знания уже попадала под подозрение. Это связано с тем, что средневековые ученые при создании своих теорий могли воспользоваться учениями, чуждыми или непосредственно конкурирующими с доктринами авраамистических религий и идеями ортодоксальных богословов. Например, такими учениями были гностицизм и герметизм, причем последний был фактическим базисом деятельности многих средневековых алхимиков и астрологов [3]. Интересно, что некоторые из них попадали в опалу и преследовались инквизицией как колдуны и приспешники темных сил, тогда как другие занимали в церковной иерархии высокие посты. Например, Альберт Великий (Альберт фон Больштедт), автор «Малого алхимического свода» [2], был епископом германского города Регенсбурга. (Впрочем, по некоторым сведениям, он также был близким родственником императора Священной Римской Империи).

Основными мировоззренческими истоками формирования ценностей и ориентиров целеполагания в деятельности субъектов традиционного общества являются религия и

миф [12]. Поэтому неудивительно, что материальные и человеческие ресурсы, энергия и технологические возможности цивилизаций древности были преимущественно направлены на строительство религиозных сооружений и храмовых комплексов. Так проявлялись сакральные ориентиры людей и их религиозные представления и ценности. Величие и монументальность некоторых из этих религиозных сооружений и комплексов поражает нас до сих пор. Еще одной сферой разработки и применения технологий явилось создание различного рода оружия и строительство фортификационных сооружений. Стоит заметить, что в этом плане и в нашем постмодернистско-постсовременном обществе мало что изменилось. Более того, во всем мире военные бюджеты государств гораздо больше ассигнований на науку, образование и здравоохранение.

Безусловно, в традиционном обществе технологические навыки и решения также использовались в ходе повседневной хозяйственной деятельности, особенно, при создании жизненно важных ирригационных сооружений и при строительстве дорог, некоторые из которых существуют до сих пор (Via Appia – Аппиева общественная дорога в Италии существует со времен Римской империи). Все же в традиционном обществе применение материальных технологий и применение определенных техник и технологий в рамках материально-производственных практик натурального хозяйства средневековой цивилизации Запада, как показал французский исследователь-медиевист Жак Ле Гофф, очень часто было проблематичным в силу определенных социокультурных установок [5].. Фактически в традиционном обществе развивались те социальные технологии, которые были востребованы не только в рамках практик управления обществом, регламентирования и регулирования духовной деятельности и заботе о здоровье и гигиене населения [13]. Поэтому самыми известными интеллектуалами средневековья являются юристы, богословы-теологи и врачи.

Следует обратить внимание, что если Запад достиг успехов в развитии юриспруденции, то на Востоке особо успешно развивалась медицина. Действительно, рецепции римского права позволили европейским средневековым правоведам не только сохранить накопленный опыт римской юриспруденции, но и решать достаточно сложные проблемы при принятии судебных решений в условиях порядков и сложной политической ситуации феодальной раздробленности и существования лестницы сеньоров и вассалов [15]. Кроме того, они развивали идею естественного права (Фома Аквинский, Иоанн Солсберийский [6]), которая затем была использована в эпоху Модерн при создании теории общественного договора как фактического манифеста нарождающегося буржуазного общества.

На Арабском Востоке были достигнуты значительные успехи в исследовании причин болезней и возможностей их лечения благодаря стараниям медиков-просветителей. Среди них: создатель педиатрии и исследователь таких тяжелых недугов как корь и оспа Ар-Рази (Разес), систематизатор хирургических знаний и создатель многих медицинских инструментов Абу-л-Касим Халаф ибн Аб-бас аз-Захрави, врачеватель зрения и ученый Ибн ал-Хайсам (Альхазен), основатель теории кровообращения Ибн аль-Нафиз, пионер фармакологии и ветеринарии Ибн аль-Байтар. Примечательно, что их имена вписаны золотыми буквами в историю развития науки всего человечества, а не только отдельных локальных цивилизаций. Особо следует вспомнить великого ученого-энциклопедиста Абу Али Ибн-Сину (Авиценну), который достиг успехов в объяснении причин и в лечении многих болезней. Его книга «Канон врачебной науки» был базовым источником знаний медиков в исламском мире и европейском научном сообществе мире вплоть до XVIII века [1].

Примечательно, что средневековье как завершающий и, в определенном смысле, золотой период развития традиционного общества знаменовался не только определенным технологическим застоем в сфере материального производства. Он также был периодом мучительного поиска новых форм социальных технологий в области права и медицины и условий духовного развития личности в пространстве религиозно-теологического знания.

При этом, безусловно, в средневековом обществе как обществе традиционном практически отсутствовали риски, связанные с развитием инноваций и появлением инноваций.

Наоборот, Ренессанс как социокультурное явление и начавшаяся чуть позже религиозная Реформация, приведшие европейские народы к новым духовным и технологическим поискам, способствовали появлению целого спектра рисков социального развития. Но риски представляют собой не только реализация определенных опасностей и угроз. Риски – это еще и потенциально благоприятные возможности развития как отдельных индивидов, групп и институтов, так и целых сообществ. Вот почему, начиная с XVI века, становление нового вида социальности – общества Модерна – привело к появлению новых рисков. В условиях, когда народы Европы вступили на новый рискованный и неизведанный еще в истории путь социокультурного развития и создания буржуазного производства, они получили целый спектр проблем, которые надо было достаточно срочно (по историческим меркам) решать.

Поэтому несмотря на процессы реформации в Европе, сопровождающиеся религиозным войнам и конфликтами между католиками и протестантами, нарастал процесс рационализации общественной жизни. Вместе с тем, наука постепенно превращалась из процесса удовлетворения личного интереса ученого к специфике явлений окружающего мира в мощную производительную силу. Но особенно следует указать на то обстоятельство, что экспансия европейских держав и последующая колонизация привела к расширению рынков товаров, что привело к и укреплению буржуазных отношений и перестройке процессов производства. В условиях перехода к обществу Модерна наблюдается бурное развитие техники, когда появляющиеся индустриальные и социальные технологии, в свою очередь, способствуют новым рискам и новым опасностям и угрозам. Среди новых социальных технологий следует указать на банковскую деятельность, которая отличается от традиционного ростовщичества преимущественно тем, то деньги ссудились не для удовлетворения потребностей феодальных вельмож, а прежде всего для развития производства, то есть кредиты представляли собой капитал, инвестиции, столь необходимые внедрения новых производственных технологий.

Таким образом, анализ развития технологий в процессе перехода от традиционного общества к обществу Модерна показывает ведущую роль социальных технологий как в процессе развития общества, так и в процессе становления индустриального типа социальности. При этом очевидно, что внедрение новых технологических решений и развитие производственных технологий всегда требует инвестиций в виде финансового капитала и человеческих ресурсов, которых в традиционном обществе часто не хватает. В индустриальном обществе Модерна ресурсы, столь необходимые для технико-технологического развития, стали более доступны прежде всего в силу расширения возможностей нарождающегося буржуазного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абу Али ибн Сина (Авиценна). Сочинения. – Душанбе: Дониш, 2005. – Том 1. – 959 с.
2. Альберт Великий. Малый алхимический свод // Знание за пределами науки: Мистицизм, герметизм, астрология, алхимия, магия в интеллект. традициях I-XIV вв. / Сост. и общ. ред. И. Т. Касавина. – М.: Республика, 1996. – С. 134–175. – 445 с.
3. Бакланов И.С. Роль раннего христианства и нехристианских традиций в развитии европейского интеллектуализма // Научная мысль Кавказа. 2004. № 55. – С. 15-23.
4. Бакланова О.А., Душина Т.В. Социальность как предмет социокультурного анализа // Социодинамика. 2017. № 6. – С. 52-58.
5. Гофф Ле Ж. Цивилизация средневекового Запада. 3-е изд. (пер. В.А. Бабинцева). – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 568 с.
6. Иоанн Солсберийский. Поликратик, или О забавах света и заветах философов //

Библиотека в саду. Писатели античности, средневековья и Возрождения о книге, чтении, библиофильстве. – М.: Книга, 1985. – С. 105-108.

7. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Том I. – М.: Эксмо, 2017. – 1200 с.

8. Парсонс Т. Социальная система. – М.: Академический проект, 2018. – 529 с.

9. Пелевин С.И. Роль развития технологий в становлении современного общества как техногенной цивилизации // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2018. Т. 7. № 6А. С. 101-108.

10. Пелевин С.И. Технологизация общества как фактор социокультурных изменений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19. № 4. – С. 387-392.

11. Родионова В.И. Социальные практики в условиях технологизации: основные подходы и интерпретации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2012. № 1. – С. 124-134.

12. Baklanov I.S., Baklanova O.A., Erokhin A.M., Ponarina N.N., Akopyan G.A. Myth as a means of ordering and organizing social reality // Tarih Kьltьr Ve Sanat Aratirmalari. 2018. Vol. 7. No 2. – pp. 41-47.

13. Livesey J. Growth in a Traditional Society: The French Countryside 1450-1815. By Philip T. Hoffman. // The European Legacy. 2003. Vol. 8. No 1. – pp. 111-112.

14. Pelevin S.I., Taubaev B.D., Baklanov I.S. Problem of technogenic society dynamics under the conditions of contemporaneity // International Journal of Civil Engineering and Technology. 2018. Vol. 9. No 11. – pp. 2437-2443.

15. Psillos St. Induction and Natural Necessity in the Middle Ages // Philosophical Inquiry. 2015. Vol. 39. No 1. – pp. 92-134.

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СФЕРА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Пилипенко Н. И.

SOCIO-ECONOMIC SPHERE OF THE INFORMATION SOCIETY: PHILOSOPHICAL ANALYSIS

Pilipenko N.I.

В статье обосновывается, что общественное развитие в настоящее время коренным образом отличается от развития всех цивилизованных сообществ во все предыдущие века. Фундаментальность этого отличия состоит в том, что структура общества в силу перехода экономики к фазе вначале индустриального общества, а затем информационного общества, приобретает такую степень усложненности, что возникает необходимость говорить об обществе, как о системе. По мнению автора, любой анализ в этом направлении будет некорректным без системного подхода с учетом динамики происходящих процессов.

The article justifies that social development is now fundamentally different from that of all civilized communities in all previous centuries. The fundamental of this difference is that the structure of society, by virtue of the transition of the economy to the phase of first industrial society and then information society, becomes such a degree of complexity that it becomes necessary to talk about society as a system. According to the author, any analysis in this

direction will be incorrect without a systematic approach taking into account the dynamics of the processes.

Ключевые слова: социальная система, личность, общественное сознание, социальные процессы, социальная структура, общество потребления

Key words: social system, personality, social consciousness, social processes, social structure, society of consumption

Возникает вопрос, чем же системное общество отличается от несистемного общества? Главное отличие - несистемное общество при одинаковой структуре с системным обществом, как бы распадается на классы и социальные группы, отдельные из которых между собой могут никак не взаимодействовать, не вступать ни в какие связи, обусловленные производственными отношениями, отношениями собственности, и другими. И лишь когда развитие экономики, идеологии, культуры достигает такой степени, что каждая, даже самая незначительная по величине социальная группа имеет прямые связи с любой другой такой же стратификационной субстанцией, даже находящейся на противоположном полюсе структурного образования, - тогда можно говорить об обществе, как о социальной системе. Общественные отношения определяются «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100], что «способствует процессам коренного изменения ... культурно-цивилизационной картины мира» [6, С. 5-7], «... влияя на телесный и информационный образы человека» [4, С. 37-40], обеспечивают «единство взаимодействия всех подсистем» [5, С. 124-128] общественного развития. Правомерным является включение в понятие социальная система не только собственно социологической структуры, но и государственно-политической системы, национальных образований, сферы общественного сознания. Без этих тесно взаимодействующих между собой составляющих система общества не будет полной.

Социальная система - это структура взаимодействующих социальных групп, общий интерес которых состоит в обеспечении собственного сохранения и развития. Любая социальная система в той степени способна к достижению этой цели, в какой она выделяется из множества окружающих систем, обособлена от них, противостоит им, сопротивляется ассимиляции. В сущности, это уже достаточно общее место для любого системного анализа, но в применении к социальным системам это обстоятельство имеет особенное значение, поскольку является решающим при определении ее места в историческом процессе. Самоорганизация - форма существования любой системы. Социальные системы наделены этим качеством в особой степени, при этом нельзя не заметить несколько закономерностей.

Очевидно, что определить системный период развития общества в четко очерченные временные рамки невозможно, можно говорить лишь о приблизительных временных границах. Это обстоятельство осложняется тем, что социальные процессы в разных странах протекают с разной временной скоростью. И, тем не менее, можно с уверенностью констатировать, что преобразование общества в своем развитии в целостную систему, так или иначе, связано с процессом индустриализации.

На ранней стадии индустриального общества социальная структура была относительно однородной. Результатом индустриализации стало сосредоточение капитала в руках меньшей части общества, что неизбежно привело к социальному расслоению и огромному разрыву в доходах богатых и бедных. Наиболее адекватным отражением на этой стадии стала классовая структура общества с известным антагонизмом интересов различных социальных групп. Большая часть населения, условно говоря, - нищие, их потребности относительно невелики и направлены на простое воспроизводство рабочей силы, следовательно, производство средств потребления не может выступать главным

локомотивом экономики. Средний класс, как таковой, отсутствует, для общества характерно социальное напряжение.

Потребности, продиктованные социальной структурой, накладывают отпечаток на развитие экономики. В результате процесса индустриализации происходят и расслоение на различные социальные категории: в руках одних сосредоточено владение практически всей собственностью; у других - социальное напряжение - жестоко подавляемое первыми.

Однако, ничто не стоит на месте, базис развивается, и обозначенная выше двухэлементная система начинает усложняться благодаря появлению третьего элемента - так называемого среднего класса.

Это часто употребляемое понятие обладает самой разноречивой трактовкой, так что есть необходимость уточнить, что же в него вкладывается. Если обобщить точки зрения западной, уже ставшей классической, социологии, то они могут быть сведены к следующему. Чаще всего делаются попытки идентифицировать средний класс, опираясь как на основной критерий, на уровень доходов (не богатые, и не бедные), на корпоративные признаки (инженеры, врачи, юристы, госслужащие), наконец, по признаку сословному (не буржуа, и не рабочие). Нетрудно заметить, что в данном случае в таких определениях пытаются ухватить сущность среднего класса методом исключения.

Было бы правильнее подходить к определению среднего класса, опираясь на отношения собственности - фундаментальный критерий при классовом делении общества. Собственник средств производства получает основной доход от этих средств. Основным источником доходов остальных - продажа рабочей силы, то средний класс - это и собственник, и рабочая сила в одном лице. Таким образом, к среднему классу относятся тот, кто имеет предприятия в достаточном количестве, чтобы доход от них мог сравниться с его заработной платой. Наконец, к этой категории относится и часть интеллигенции, являющаяся владельцем интеллектуальной собственности. И здесь необходимо сделать существенную оговорку, касающуюся структурных изменений при переходе индустриального общества к более поздней фазе развития информационному обществу.

Научно-техническая, а затем научно-технологическая революции привели к соединению науки с производством, что коренным образом изменило место человека в производственном процессе. Он превращается в решающий фактор производства, первостепенное значение приобретает его интеллектуальный, творческий потенциал, «сложным отражением которого является познавательный процесс» [2, С. 5720-5724]. «Научная информация в самом общем виде выступает как единство определенности и неопределенности» [3, С. 5725-5729]. Изменяются сами понятия собственность и капитал. Человек превращается в неотъемлемую часть интеллектуальной собственности, и де-факто становится совладельцем капитала предприятия, формируя новых представителей среднего класса. Поэтому везде, где информационное общество в процессе своего естественного развития переходило в научно-техническую, научно-технологическую и информационную фазу, с железной неизбежностью возникал средний класс и начинал заявлять о своих претензиях на более высокий уровень жизни, позволяющий поддерживать его интеллектуальный и творческий потенциал, на удовлетворение все возрастающих и все более многообразных потребностей.

По мере того, как средний класс занимает господствующее положение и как политическая сила, и как владелец основной части капитала, происходят структурные изменения в экономике. Все большая ее часть ориентируется на производство предметов потребления, развивается производство товаров народного потребления и сфера обслуживания, порождающие в силу своей специфики множество мелких предприятий и, следовательно, увеличивающие социальную базу среднего класса. Социальная система с такой структурой экономического и общественного развития получает определение общества потребления.

Таким образом, общество потребления в экономическом плане - это общество, где основная деятельность экономики направлена на удовлетворение потребностей граждан, а

большая часть капитала рассредоточена между представителями его основной части; в социальном плане - определяется господством среднего класса во всех его сферах; в политическом - доминированием представительской демократии, в духовно-нравственном - коммерциализацией духовных потребностей и превалированием массового сознания.

Переход к индустриальному обществу, и последующее его развитие в информационное общество, носит своеобразный характер, определяющий переход к научно-технической революции, в основе которой формирование среднего класса. Средний класс (например, технократическая интеллигенция) появляется, когда экономика не может удовлетворять спросы в силу своей косности, и тогда, общество вступает в фазу кризиса социальной системы. Сущность кризисной ситуации составляет конфликт между технократией и государственной элитой, что отмечается многими исследователями. Взаимодействие государства в области науки, предполагает не только превращение науки в непосредственные производительные силы, согласно марксистской логике, но и формирование класса интеллектуалов, который становится, в конечном итоге, одной из ведущих сил развития современного общества.

Можно с достаточной степенью уверенности сказать о том, что информационное общество - это и глубокие изменения не только в экономике, но и социальной системе. Благодаря этим изменениям вместо отношений собственники - наемные работники в процессе производства главенствующее место начинают занимать отношения равноправных партнеров, являющихся одновременно и собственниками, и работниками.

Экономика (и, соответственно, рынок труда) потребовала иной тип работника, компетенция которого является продуктом взаимодействия вызова, ответственности, творчества и самого процесса решения проблемы. Клаус Д. Экк при этом добавляет, что эта компетенция не может быть создана только путем обучения, она формируется и оказывается плодотворной лишь в благоприятных условиях, а создание таких условий и является важной задачей управления знаниями. Следует уточнить, что автор имеет ввиду под обучением традиционный процесс усвоения некоего стабильного набора профессиональных знаний, умений и навыков. Если профессия, как ее понимали до сих пор, является продуктом обучения в данном смысле, то компетенция, помимо этого, предполагает и набор определенных способностей работника, направленных на перманентное совершенствование знаний, умений и навыков, и на плодотворное применение их в любых, в том числе нестандартных ситуациях, которые возникают непрерывно в современном экономическом процессе. Традиционное обучение не может гарантировать приобретение специалистом компетенции [7, С. 68-73]. Таким образом, обозначенные тенденции в экономике потребовали не только нового типа работника, но и новой парадигмы профессионального образования.

Говоря о новом типе специалиста, соответствующего требованиям информационного общества, необходимо сделать пояснение о том, что речь идет не столько о кардинальном изменении набора качественных профессиональных характеристик, сколько о смещении акцентов в имеющемся комплексе требований к работнику. Смещение это можно обозначить как ряд переходов:

- переход от владения стабильным комплексом знаний (или профессиональной информации) к владению способностью поиска и анализа знаний в необъятно широком информационном поле;
- от владения стандартными решениями производственных задач к владению способностью ответить на любой вызов творческим нестандартным решением;
- от мотивации наемного работника к мотивации предпринимателя;
- от приоритета деловых качеств в личности к приоритету культурно-ценностных ориентаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты

исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. – С. 95-100.

2. Гончаров В. Н., Лобейко Ю. А. Научная информация и научные знания: социально-образовательный аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-25. - С. 5720-5724.

3. Гончаров В. Н., Лобейко Ю. А. Социально-философский и научно-образовательный аспекты исследования научной информации // Фундаментальные исследования. - 2015. - №2-25. - С. 5725-5729.

4. Камалова О. Н., Джioева Д. А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.

5. Колосова О. Ю., Говердовская Е. В. Системный подход как принцип экологической направленности подготовки современного преподавателя // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 124-128.

6. Несмеянов Е. Е., Колосова О. Ю. Информационная культура в контексте глобальных процессов // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2014. - № 3. - С. 5-7.

7. Экк Клаус Д. Знание как новая парадигма управления // Проблемы теории и практики управления. - 1998. - №2. - С. 68-73.

УДК 37.012.1

ФИЛОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Фадеева А.В., Вязенова И.А.

PHILOSOPHICAL CONCEPT OF THE FORMATION OF AN INNOVATIVE INFORMATION SOCIETY

Fadeeva A.V., Vyazenova I.A.

Эффективная система образования – забота правительства прогрессивного государства, поэтому необходимо обоснование фундаментальной идеологической концепции образования, соответствующей современному инновационному информационному обществу. Именно постмодернистский способ мысли сегодня оказался созвучным глобальным информационным технологиям, так как это мировоззрение, которое выражает основные тенденции, установки и ориентиры общества, находящегося на определённом уровне развития. На сегодняшний день идея «общества образования» может быть воплощена при реализации концепции «пожизненного образования».

An effective educational system is the concern of the government of a progressive state. Therefore, it is necessary to substantiate the fundamental ideological concept of education corresponding to the modern innovative information society. It is the postmodern way of thinking that today turned out to be consonant with global information technologies, since this is a worldview that expresses the main trends, attitudes and guidelines of a society at a certain level of development. Today, the idea of an «education society» can be embodied in the implementation of the concept of «lifelong education».

Ключевые слова: философская концепция образования, инновационное информационное общество, глобализация, постмодернизм, модернизация, пожизненное образование;

Keywords: philosophical concept of education, innovative information society, globalization, postmodernism, modernization, lifelong education

В терминах социальной проблематики можно утверждать, что повышение эффективности системы образования – неперенная забота правительства прогрессивного государства. И это связано, в первую очередь с тем, что образование должно функционировать в любых социальных условиях, модифицируясь сообразно требованиям общества. Имея сложный и подчас трудно объективируемый характер, эти требования находят наиболее обоснованное выражение в фундаментальных идеологических концепциях образования, имевших непосредственное воплощение в различных образовательных системах. Исследование социальных условий и соответствующей им социально-философской концепции существующей системы образования и предлагаемых ей на смену возможных альтернатив позволит выявить тенденции и прогнозировать модели этих систем будущего, с тем, чтобы наиболее эффективно осуществлять контроль над неизбежным процессом их трансформации.

Если рассматривать образование, динамику и направленность его развития, то можно проследить трансформацию социального заказа на него в связи с основными тенденциями развития общества (например, стремление к его консолидации или стабилизации, усиление научно-технического прогресса, демократизация и т.п.). В социальном заказе образованию всегда афишируются цели и задачи общества, а конкретно — государства [1].

В истории строго прослеживаются три большие эпохи развития общества, образующие триаду «доиндустриальное - индустриальное - постиндустриальное общество». При этом можно сказать и так: доиндустриальное общество базируется на взаимодействии человека с природой, индустриальное — на взаимодействии с преобразованной им природой, а постиндустриальное общество — на взаимодействии между людьми. Возникновение нового типа общества и переход от одного общественного состояния к другому происходит постепенно за счет изменения и появления новых элементов в его социальной структуре[С.77-78].

При переходе к информационному обществу, формирующееся единое инновационное информационное пространство выходит за пределы одного конкретного государства и носит глобальный характер во всех сферах жизнедеятельности, а основополагающая роль в развитии глобального информационного общества возлагается на международную компьютерную сеть Интернет. В связи с этим, следующим этапом осмысления образования должно быть представление о его целях в информационном обществе в процессе глобализации, что в свою очередь, позволит педагогике, психологии образования и т. д. вырабатывать способы и методы достижения этих целей.

По мнению французского философа Ж.Ф. Лиотарапостмодерный период — это период общества всеохватывающей информатизации, которая приводит к изменению статуса знания и возникновению специфического постмодернистского видения мира, а так как практически все философы признают, что сегодняшняя реальность мирового сообщества — это информатизация, то можно заключить, что мы находимся в «постмодерном периоде» [3].

Именно постмодернистский способ мысли сегодня оказался созвучным глобальным информационным технологиям, которые дали возможность пользователям компьютеров и Интернета иметь электронные формы коммуникации и новые формы работы с текстами, а самое главное позволили осуществлять дискурс в рамках глобальной информационной сети. Виртуальное пространство сегодня становится пространством не только науки, но и системы образования, а виртуальные университеты, дистанционное образование, общение по электронной почте и т. д. — все это становится обыденным делом и влечет за собой целый ряд последствий, которые еще не осмыслены в полном объеме.

Необходимо отметить, что в современном обществе происходит активное

внедрение информационных технологий, особенно в области мультимедиа, виртуальной реальности и глобальных сетей, а использование их в различных сферах жизнедеятельности человека породило немало философских, теоретико-методологических и социально-экономических проблем.

Постмодернизм – это *мировоззрение*, выражающее основные тенденции, установки и ориентиры общества, достигшего определённого уровня развития. Причем, оно не сводится к какому-либо единому учению или теории, скорее его надо рассматривать как широкий спектр различных подходов и точек зрения, касающихся разных областей знания, но, несмотря на это, имеющих нечто общее, объединяющее.

Ориентация образования на неповторимую индивидуальность и потребности человека привела к модернизации форм обучения, к расширению сети специальных школ для одаренных детей: гуманитарных, математических, художественных и др. Появилась сеть альтернативных школ, в которых педагоги стремятся удовлетворить потребности в учении тех, кому трудно учиться в обычной школе –это, в первую очередь; авторские школы, где обучение и воспитание детей ведется по оригинальной педагогической системе.

Наиболее яркой манифестацией сегодняшнего научного дискурса, промотирующего идею «общества образования», можно считать концепцию «пожизненного образования», а центральными понятиями в данном обсуждении являются две вещи: учебные навыки студентов и их жизненная позиция, которые в совокупности позволят учащимся сегодняшнего дня извлечь максимальную пользу из новых учебных возможностей XXI века или же самим создать таковые. Согласно данной концепции, учащиеся получают полное право «хотеть», «мочь» и «реально управлять» процессом своего обучения в соответствии со своими личными потребностями, т. е. в абсолютно индивидуальной манере. Соответственно, становится все меньше обязательных предметов и разделов для изучения, снижается количество требований к результатам обучения и количество предписаний, касающихся места и времени учебы[2].

Положение о том, что задачи образования можно определить без учета личных потребностей учеников в терминах наборов некоторых профессиональных умений, неизменно необходимых для стабильных выпускающих предприятий, все более считается устаревшим при составлении учебных программ, и постепенно замещается положением о цели образования как наборе специфических личных способностей, познавательных, внутрисоциальных и мотивационных. Процесс индивидуализации в передовых обществах требует от школы развития образования, которое стимулирует учеников активно брать на себя ответственность за дальнейшее развитие своих природных талантов в рамках собственной модели жизни, которая, по их мнению, стоит того, чтобы жить [4]. Но реализация этой модели потребует значительных перемен в организации и практиках таких специализированных мест обучения, как школы, колледжи и университеты.

Тем не менее, существование в настоящее время достаточного количества стимулов для осуществления образовательными учреждениями этих перемен вызывает сомнение: даже несмотря на то, что интерес к «пожизненному обучению» с каждым годом все возрастает, реально в образовательной политике и практике мало что меняется.

Мощные информационные процессы вошли в противоречие со «школярским» пониманием обучения как механического усвоения готовой суммы знаний, темпы технических изменений приводят к необходимости развития креативных способностей обучающихся с тем, чтобы процесс образования все-таки стал пожизненным.

Интерес к философии и социальной философии постмодерна далеко не случаен при всем разнообразии отношения к нему. «Постмодернити» как историческое время определяется изменением места и роли человека в социальной структуре. Акцент на индивидуальном сознании и поведении для постмодернистов состоит в переходе от категории «мы» к категории «я» как наиболее соответствующей постиндустриальному обществу. Будучи изначально ориентированной не только на исследование объективных

характеристик современного общества, сколько на изучение места и роли человека в нем, а в последнее время – также и на изменение отношения личности к институтам и формам этого общества, в том числе и образования, теория постмодернизма глубже, чем иные направления социологии и философии, проникла в суть явлений, происходящих на социопсихологическом уровне.

Современный процесс глобализации затрагивает многие социальные институты и в первую очередь институт образования, на который возлагается ответственность по подготовке специалистов в рамках межнациональных образовательных программ по единым стандартам. Это приводит к необходимости модернизации национальных образовательных систем в направлении их унификации. В то же время осуществляется переход от индустриальной к информационной стадии развития цивилизации, которая требует свободы творчества и свободного раскрытия креативных способностей личности. Информационная стадия развития вызывает ускорение изменений производственных и социальных условий и делает неизбежным становление системы непрерывного образования, позволяющей личности своевременно реагировать на происходящие трансформации и в процессе жизнедеятельности осваивать новые знания и технологии. В результате, модернизация и унификация национальных систем образования осуществляется, или, по крайней мере, должна осуществляться, ориентируясь на требования информационного общества к развитию креативных качеств личности, способной «обучать себя» в процессе непрерывного (пожизненного) образования.

Цели и задачи системы образования информационного общества были сформулированы в образовательной концепции постмодернистской философии, методологией которой стала нелинейная метапарадигма изучения фрагментированного общества и поведения людей с учетом принципа текучести и неопределенности действий человека и развития социальных систем и социальных институтов, к числу которых относится и институт образования. Философия постмодерна провозгласила информационное общество обществом пожизненного образования, свободы творчества и свободного развития креативных качеств личности, необходимого в условиях постоянных технических и социальных изменений. Образование было провозглашено «руководящей идеей» процесса постоянного развития и саморазвития личности, то есть движения к результатам, которые отражают интересы человека, семьи, общества, государства и ведут к превращению образования в социальный институт, органически пронизывающий каждый компонент социальной системы.

Несмотря на то, что философия постмодерна возникла во Франции как продолжение и развитие идей и методологии структурализма, и даже долгое время носила название «постструктурализм», наибольший отклик, практическое применение и воплощение ее программных идей в области образования получила в Великобритании, где были поддержаны научно-педагогическим сообществом и административными кадрами, инициировавшими модернизацию системы образования с учетом собственных национальных традиций. Результатом стало то, что Великобритания наиболее далеко по сравнению с другими европейскими странами продвинулась по пути образовательной реформы и формирования системы непрерывного образования.

Свобода реализации креативных способностей при выборе направлений и профилей образования порождает узкую специализацию при отсутствии необходимой эрудиции и к тому же, в условиях рынка, по большей части реализуется посредством предоставления платных образовательных услуг. Рыночное общество «равных возможностей» при неравных «стартовых условиях» оборачивается углублением разрыва между высоким уровнем элитарного и низким качеством общего образования. Первое оказывается доступным узким слоям населения с высоким уровнем доходов, второе – более широким слоям, представляющим средний класс общества, на долю слоев с низким уровнем доходов остается образование крайне низкого качества, не имеющее отношения к идеалам постмодернистской философии. В результате система рыночно-организованной

экономики вошла в противоречие с требованиями к системе образования, предъявляемыми информационной стадией цивилизации, поскольку продуцирует элитарность образования и перформативную оценочную практику, направленную не на развитие интеллекта и творческих способностей, а на достижения в механическом воспроизведении полученной суммы знаний.

Модернизация национальных систем образования, в том числе и российской, не должна осуществляться как копирование образовательной модели Великобритании или какой-либо другой страны, но с учетом ее как позитивного, так и негативного опыта, при сохранении собственных образовательных традиций и соблюдении международных обязательств. В традициях российского образования ориентация на развитие способностей к принятию нестандартных решений, единство образовательного и воспитательного процессов, предоставление широкого спектра базовых знаний при подготовке специалистов узкой квалификации и т.д., которые соответствуют постмодернистскому представлению о качествах личности информационного общества. В то же время существует объективная потребность модернизации в направлении технологической и системной унификации в рамках Болонского процесса. Однако особое значение имеет необходимость учета социальных последствий таких преобразований, которое оказывает воздействие на все стороны общественной жизни. Поэтому центральным моментом осуществляемой модернизации является наличие обоснованной философской целеустанавливающей концепции, без чего она лишается социальной полезности. Целью такой концепции должно стать достижение органического единства национальных образовательных традиций и тенденций глобализации при переходе к информационной стадии развития цивилизации.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Бирич И.А. Анализ международных конференций по философии образования: обзор дискуссий // ВЕСТНИК МГПУ.-сер. Философские науки.- 2010.- С. 132-139.
- 2 Гончаров В. Н. Антропологический аспект информатизации образования общества: социально-философский анализ // Экономические и гуманитарные исследования регионов.- 2017.- № 6.-С.77-78.
- 3 Кизогло А.В. Образование в свете философии постмодернизма: опыт Великобритании /Труд и социальные отношения.- Наука, практика, образование. – 2009.- № 11 (65).-С.131-137.
- 4 Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна/Пер. и реф. Н.Н. Ефремова. – Ростов/Д: Феникс.- 1998.- 160с.
- 5 Madaus G. Testing's place in society: an essay review of Testing Testing: social consequences of the examined life. // American Journal of Education, 1994, No. 102. - P.222-234.

УДК130.2

СОВРЕМЕННАЯ «ФИЛОСОФИЯ» ПОДРОСТКОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ В РОССИИ

Хасуев А.Э.

MODERN «PHILOSOPHY» OF TEENAGE CRIME IN RUSSIA

Khasuev A.E.

Аннотация. Наше государство, Российская Федерация, по меркам мировой истории, образовалась недавно. Но законодательная система уже, конечно, создана. Законы у нас хорошие и справедливые. И все-таки законы, какими бы хорошими они не были, нарушаются. Нарушаются везде, и в нашей стране тоже. Нарушают закон и подростки. Нас заинтересовал вопрос – почему?

Данная статья – это попытка ответить на вопрос, почему, несмотря на конституционную поддержку, среди подростков есть люди, которые не хотят законы соблюдать. Что способствует популяризации и романтизации теремной жизни и соответствующего жизненного уклада у подростков. Демографическое положение нашей страны, не позволяет нам относиться к проблемам молодежи в стране спустя рукава. В данной статье, мы попытались найти теоретические и практические решения данной ситуации.

Annotation. Our state, the Russian Federation, by the standards of world history, was formed recently. But the legislative system has, of course, already been created. Our laws are good and fair. Nevertheless, laws, no matter how good they are, are violated. Violated everywhere, and in our country, too. Teenagers are breaking the law. We are interested in the question why?

This article is an attempt to answer the question of why, despite constitutional support, there are people among teenagers who do not want to comply with laws. What contributes to the popularization and romanticization of the tower-house life and the corresponding lifestyle in adolescents. The demographic position of our country does not allow us to relate to the problems of youth in the country through the sleeves. In this article, we tried to find theoretical and practical solutions to this situation.

Ключевые слова: молодежь, социальная философия, подростки, преступность, АУЕ.

Key words: youth, social philosophy, adolescents, crime, AUE.

В статье основной акцент сделан на молодежь принадлежащей к субкультуре АУЕ. А.У.Е. (или АУЕ) означает «*арестантский уклад един*» или «*арестантско-уркаганское единство*». Это и приветствие, и в какой-то степени образ жизни. «Подростки с криками «АУЕ» убили мужчину, который сделал им замечание», «Сторонники АУЕ жестоко избили прохожего», «Адепты АУЕ собирают в школах деньги на общак, чтобы греть зоны» [1], – подобные заголовки нередко встречаются в региональной прессе. В сети есть огромное количество сайтов и тематических групп, посвященных АУЕ, шансон переключался в рэп, все в воровских звездах [2]. Тот же рэпер Баста, сидевший в жюри шоу «Голос», на сайте своего лейбла продает футболки и толстовки с символикой АУЕ, и с все теми же звездами.

Избиение слабого, сверстника или младшего – это, конечно, особый случай, и здесь нельзя говорить о том, что это обычное поведение подростков. Это в первую очередь внутренние проблемы подростка, который проявляет агрессию и жестокость. Как правило, это либо подростки с серьезными проблемами в семье, либо испытывавшие унижение. Они

вымещают свою агрессию не на том человеке, кто их обидел, а по отношению к слабому. Нередко у таких подростков есть еще более серьезные психические отклонения, с ними надо разбираться. Здесь нарушена эмоциональная сфера, потому что склонные к такой жестокости подростки неспособны поставить себя на место своей жертвы. Эта способность формируется достаточно рано, в дошкольном возрасте, например, во взаимодействии с родителями. Корни у таких случаев достаточно глубоки. Обычно такие проявления бывают, когда не в одиночку совершается агрессия, а в группе, то есть инициатор этого насилия показывает окружающим, что он сильный, мощь на его стороне, он может себе это позволить, и «крутость» повышает его в собственных глазах и в глазах его сверстников. Интерес молодежи к блатной романтике для России не новость. В 90-е все это уже было, но не было интернета, и данная идеология не получала массовое распространение в умы молодых людей в нашей стране.

Специалисты задаются вопросом, как противостоять АУЕ в современном обществе и как бороться с расползанием данного движения. Первый шаг – ввести уголовную ответственность за принадлежность к АУЕ, такой подход мы любим использовать в нашей стране в последние 500 лет. Но есть другой путь. В Интернете АУЕ должны противостоять грамотные специалисты, которые умеют с ними беседовать, возражать и переубеждать, но говорить с ними уважительным языком. Это то, что пытались сделать, когда в Интернете появились националистические группы. Тут нужна воля государства к тому, чтобы с одной стороны признать проблему АУЕ, а другой – избежать кампанийщины и перегибов [3, С. 83-85].

При установлении обстоятельств совершения преступлений несовершеннолетними специалистами в первую очередь ведется целенаправленная работа по выявлению причин, которые способствовали совершению преступлений несовершеннолетним, и соответственно причин роста подростковой преступности, а также по организации индивидуальной профилактической и коррекционно-реабилитационной работы с подростками, совершившими преступления.

Многие исследования показывают, что подростковая преступность снижается. Но на самом деле, на наш взгляд, мир стал более жестоким, а подростки все чаще нарушают закон жестокость, насилие, агрессивность, вандализм, тягчайшие преступления, все это захлестнуло в последние годы нашу страну. В преступную среду всё чаще оказываются втянутыми несовершеннолетние граждане страны, действия которых поражают своим уровнем жестокости, цинизма и дерзостью.

Средства массовой информации играют огромную роль в развитии ребенка. Пропаганда художественной литературы, только укрепит в сознании подростка то, что нравственность, гуманность и соблюдение правовых норм развивают его в правильном направлении. А просмотр таких фильмов, чтение таких книг только вредит ему. Ведь здесь «право имеет власть имущий».

Анализ личностей и условий проживания подростков, совершающих преступления, показал, что большинство подростков не посещают образовательные учреждения, в которых числятся, либо допускают многочисленные пропуски без уважительной причины. Кроме того, более половины из них воспитывается в неполной семье, у большинства не организован досуг.

Категории несовершеннолетних склонных к совершению преступлений:

1. Выходцы из неблагополучных, социально неустроенных семей, с низким уровнем материального дохода, с низким интеллектуальным уровнем, обладающий склонностью к поведению, которое нарушает социальные или культурные нормы, вызывая настороженное и враждебное отношение окружающих.

2. «Золотая молодежь» из материально обеспеченных, благополучных семей, пользующаяся своей безнаказанностью и вседозволенности.

3. Несовершеннолетние обладающие склонности к агрессивному поведению, применению силы в решении споров и проблем, нарушением навыков саморегуляции и рефлексии.

4. Представители молодежных субкультур, участники неформальных союзов и организации склонных к поведению, которое нарушает социальные или культурные нормы, вызывая настороженное и враждебное отношение окружающих уличных компаний;

5. Несовершеннолетние, склонные к бродяжничеству;

6. Безнадзорные несовершеннолетние.

7. Личностные особенности несовершеннолетних склонных к совершению преступлений.

Среди преступлений, совершенных подростками, ведущими являются хулиганство и кражи. Ответственность за тяжкие и особо тяжкие преступления, наказание по которым предусматривает лишение свободы свыше десяти лет, наступает с 14 лет, за все остальные преступления, предусмотренные Уголовным кодексом, с 16 лет. Большинство преступлений подростки совершают в группах, а также находясь в состоянии алкогольного или наркотического опьянения. Определенную, всевозрастающую долю преступлений несовершеннолетних составляют хранение и сбыт наркотиков, склонение к их потреблению [3, С. 292].

Подростковая преступность – часто замечаемое явление, особенно сейчас. Подростки хотят «пошалить», но эта шалость заканчивается хулиганством или же даже преступлениями. Происходит это из-за так называемой «мании величия», дети всегда хотят казаться лучше и похвастаться. Еще из-за того, что подросток хочет адреналина и это заканчивается не очень хорошо. Борются с этим разными способами, в зависимости от ситуации. Штрафами за хулиганство, а за преступления могут и посадить в тюрьму родителей или, если подростку больше 16 лет, то он попадает в колонию для несовершеннолетних.

В большинстве случаев преступления совершаются подростками из неблагополучных семей, в которых родители не занимаются их воспитанием. Таких родителей привлекают к административной ответственности за ненадлежащее исполнение обязанностей по содержанию и воспитанию несовершеннолетних. А ведь главная обязанность родителей – развитие детей, воспитание трудолюбия, уважения к окружающим. Основной родительский долг – это быть для детей положительным примером. Явление угрожает правильному формированию личности несовершеннолетних и способствует развитию социально негативных навыков. Но, не следует понимать безнадзорность, как несовершеннолетние с антисоциальных семей, среди безнадзорных несовершеннолетних немало из материально обеспеченных, благополучных семей.

Истоком конфликта в среде молодежи лежит нежелание перенимать опыт родителей, прислушиваться к их мнению. Они сами хотят прожить свою жизнь, быть самостоятельными во всех судьбоносных решениях, пренебрежительно относятся к прошлому родителей.

Избалованность и безнаказанность, воспитанная родителями. Молодой человек с самых ранних лет живет в изобилии, не зная никаких забот и хлопот. Переходя ко взрослой жизни, он совершенно не готов решить все те трудности, которые появляются на его пути. Он продолжает пользоваться родительскими благами, но только уже с завышенными требованиями.

Из предыдущей причины вытекает следующая. Неуважительное отношение к старшему поколению. Вместо чувства уважения, почитания возраста и сочувствия, на первый план выходит собственная выгода.

Материальные проблемы в семье — очень распространенная причина разногласий между родителями и детьми. Обостренное чувство зависти к финансовому благополучию сверстников толкает подростков на ссоры и скандалы в семье.

Аморальное поведение родителей в неблагополучных семьях:

- проживание родителей удаленно от подростка;
- различные бытовые (на первый взгляд, пустяковые) проблемы и нежелание пойти на компромисс ни одной из противоборствующих сторон;
- возникшие межпоколенные конфликты могут иметь негативные последствия. Например, нежелание примириться и понять точку зрения оппонента. Конфликтная ситуация затягивается, недопонимание все более усиливается.

Или, к примеру, при любой ссоре или скандале человек испытывает стресс, его эмоциональное состояние ухудшается, что неизменно приводит к негативным последствиям.

Конфликты, рожденные в стенах школы, очень многоплановы и неизбежны. Происходят они иногда из-за пустяков, иногда по серьезным и весомым причинам. Разногласия могут возникнуть между учениками и между учителем и учеником.

Ссоры и враждебность между учениками возникают очень часто. Истоки конфликтов в молодежной среде обусловлены тем, что у подростка в возрасте 15-17 лет начинается новое образование личности: возникает чувство независимости, взрослости, самостоятельности.

Для подросткового периода молодежи характерны ухудшение поведения, противопоставление себя сверстникам и взрослым, проявление упрямства, желание освободиться от опеки родителей, стремление к объединениям в группировки, проявления необоснованной жестокости. Все это, несомненно, влияет на возникновение разногласий.

Наиболее характерные причины школьных конфликтов следующие:

- Истоки конфликтов в молодежной среде: оскорбления одноклассников, сплетни, выделение изгоя в коллективе и систематическое его унижение;
- Безответная влюбленность или соперничество за противоположный пол;
- Статус в обществе (например, дети начальников и дети простых рабочих);
- Материальное положение родителей;
- Непонимание и противостояние взглядов и интересов;
- Стремление к лидерству;
- Негативное отношение к сверстникам, которых выделяют преподаватели;
- Нанесение личных обид.

Разрешения противоречий зачастую носят отрицательный характер. Подростки испытывают отрицательные эмоции, взаимоотношения между учениками ухудшаются, следовательно, накаляется обстановка во всем коллективе. Это отражается на качестве усвоения учебного материала. Еще одной негативной стороной являются временные затраты: при продолжительности конфликта в течение одной минуты, послеконфликтные переживания длятся, в среднем, 12 минут [3, С. 107].

Следует отметить, что употребление психоактивных веществ провоцирует несовершеннолетних на совершение противоправных действий, как непосредственно снижая критические функции интеллекта в период опьянения или одурманивания, так и вызывая потребность добывания, в том числе незаконным путем, финансовых средств на их приобретение.

В целях профилактики совершения преступлений несовершеннолетними, а также в отношении них, совместно с сотрудниками МВД России совместно с представителями учреждений органов системы профилактики необходимо осуществлять следующие мероприятия:

- проведение лекционной работы в учебных с разъяснением ответственности несовершеннолетних согласно действующему законодательству;
- привлечение к работе в образовательных учреждениях социальных педагогов, психологов, специалистов психолого-педагогических и наркологических служб;
- организация досуга несовершеннолетних;
- проведение дополнительных профилактических рейдов и мероприятий по

проверке мест концентрации несовершеннолетних, особенно в ночное время.

- проведение теоретических и практических мероприятий в отношении молодежи по развенчиванию романтического образа движения «АУЕ» среди молодежных групп.

Вопросы снижения преступности среди подростков - одни из самых важных для обеспечения гармоничного развития общества. Совершая хулиганские выходки, мелкие кражи, малолетние преступники зачастую начинают путь к более серьезным правонарушениям. Если вовремя не выявить детей в группе риска и не предоставить им альтернативу уличной преступности, занять досугом или трудовой деятельностью, то через несколько лет они пополнят ряды совершеннолетних преступников. Главная задача правоохранительных органов и органов власти в этой сфере – купировать начальные проявления девиантного поведения, устранять причины, побуждающие подростков к преступлениям. Из осужденных в 2019 г. несовершеннолетних 20% (2,1 тыс.) совершили преступления в состоянии алкогольного опьянения. За совершение преступлений в группе осуждено 6,3 тыс. подростков, что составляет 58% от числа осужденных несовершеннолетних.

В условиях нашей страны существует определённая возможность направить усилия субъектов профилактики во взаимодействии с родительской общественностью и другими городскими структурами на профилактику подростковых преступлений, организацию превентивных мер, которые будут способствовать снижению и недопущению роста подростковой преступности в нашем государстве. Для предупреждения подобных преступлений необходимо усилить контроль, связанный с выявлением ребят, находящихся в ночное время в общественных местах без сопровождения взрослых. Нужно привлекать к административной ответственности лиц, допускающих детей бесконтрольно туда, где может быть причинен вред здоровью, их интеллектуальному, физическому, психическому, духовному и нравственному развитию.

Во-первых, необходимо изучить личность каждого подростка - правонарушителя в отдельности, что делают педагоги-психологи образовательных учреждений и колледжа, медицинские психологи. Во – вторых, изучить условия проживания несовершеннолетнего в семье, внутрисемейные взаимоотношения. В – третьих, определить, какую роль играют родители в воспитании своего ребёнка, как налаживают отношения с ним, какой уровень доверия между членами семьи, а также определить социальный статус семьи. Всё это поможет профессионально организовать работу специалистов, которая действительно выведет подростка из группы «риска», поможет ему снизить уровень тревожности и не допустить совершения повторных правонарушений и преступлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Псковская Лента Новостей «Акценты» Донецкого: Церемония вступления, поиск виноватых и Герострат из Вольшово // <https://pln-pskov.ru/print/323950.html> 9дата обращения: 01.06.2020).
2. Лапин А. А. Стратегия обеспечения криминологической безопасности личности, общества, государства и ее реализация органами внутренних дел: монография. – М.: Юнити-Дана, 2012. – С. 295.
3. Хасуев А.Э. Молодежная субкультура «АУЕ» в России // Вопросы современных научных исследований. Выпуск № 10-6 (25) (октябрь, 2018). – Омск: Научный центр «Орка», 2018. – С. 83-85.
4. Лапин А. А. Стратегия обеспечения криминологической безопасности личности, общества, государства и ее реализация органами внутренних дел: монография. – М.: Юнити-Дана, 2012. – С. 295.
5. Дегтярева Л. А. Криминология и предупреждение преступлений: учебно-методическое пособие. – Омский государственный университет: ОГУ, 2014. – С. 107.

УДК 740.1

**АБСУРДНОСТЬ МИРА И ФИЛОСОФИЯ БУНТА
АЛЬБЕРА КАМЮ**

Ярычев Н.У.

**THE WORLD ABSURDITY AND PHILOSOPHY OF REVOLT
ALBERT CAMUS**

Yarychev N.U.

Аннотация. В статье подробно анализируются основные философские идеи французского писателя и философа Альбера Камю. В частности, исследуются фундаментальные понятия его философии как абсурд и бунт. Также в статье проводится сопоставление философских идей А. Камю с воззрениями таких известных мыслителей как Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Маркс, Р. Декарт и Ф. Достоевский, которые в той или иной степени оказали влияние на становление его философии. Данная тема актуальна для философии экзистенциализма и религиоведения. Путем обоснования и анализа различных философских идей А. Камю, в статье приводятся фундаментальные доводы по их влиянию на становление современной философии и религиозных воззрений. Особое внимание уделяется биографии и различным трудам А. Камю, которые повлияли на его становление как писателя и философа. Акцент делается на особенности прояснения сути фундаментальных понятий философии А. Камю, как «абсурд» и «бунт». Учитывая некоторые расхождения философских и религиозных воззрений А. Камю в методологии исследования данных понятий с другими мыслителями, в статье подчеркивается неопенимый вклад А. Камю, сделанный как в философию, так и в религию.

Annotation. The article analyzes in detail the main philosophical ideas of the French writer and philosopher Albert Camus. In particular, the fundamental concepts of his philosophy as absurd and riot are investigated. The article also compares the philosophical ideas of A. Camus with the views of such famous thinkers as J.-P. Sartre, M. Heidegger, K. Marx, R. Descartes and F. Dostoevsky, who to some extent influenced the formation of his philosophy. This topic is relevant to the philosophy of existentialism and religious studies. By justifying and analyzing the various philosophical ideas of A. Camus, the article presents the fundamental arguments for their influence on the formation of modern philosophy and religious beliefs. Particular attention is paid to the biography and various writings of A. Camus, who influenced his development as a writer and philosopher. Emphasis is placed on the peculiarities of clarifying the essence of the fundamental concepts of the philosophy of A. Camus, as «absurd» and «revolt». Considering some discrepancies of A. Camus's philosophical and religious views in the methodology of researching these concepts with other thinkers, the article emphasizes A. Camus's invaluable contribution made to both philosophy and religion.

Ключевые слова: абсурд, религия, любовь, Бог, бунт, человек, самоубийство, философия, экзистенциализм, литература, война, атеизм, антиатеизм, религия, «Миф о Сизифе», «Бунтующий человек», мировоззрение.

Keywords: absurdity, religion, love, God, revolt, man, suicide, philosophy, existentialism, literature, war, atheism, antitheism, religion, «Myth of Sisyphus», «Rebellious man», worldview.

Достаточно известным во всем мире является имя Альбера Камю (1913-1960 гг.). Можно даже сказать, что как писатель и драматург он хорош, и лучше выражает идеи, чем, когда пишет, как философ. И все же он философ.

А. Камю выходец из Алжира, хотя отец крестьянин из Бордо. Любил родную

культуру и цивилизацию, а также обожал Средиземное море, солнце, пляжи. Что странно, в этой ясной природной среде возникает противоречивая концепция абсурда. Его можно назвать еще главным «абсурдистом» в европейской традиции. Чувство абсурда – это знамение века, поэтому о нем много кто учил. Это было веяние времени. Тогда все было не только смутно, но и трагично. Состояние общества было весьма дискомфортным.

Отец А. Камю умер через год, как он родился. Отец участвовал на фронтах войны, там был тяжело ранен и погиб. Поэтому Камю не знал отца и память о нем хранил всю жизнь. Хотел написать роман «Первый человек», где бы вывел образ отца, но не успел.

Мама А. Камю была не образованной женщиной. Также у А. Камю был еще и старший брат. Мамафилософа перебралась в самую столицу и кем там только не работала, чтобы поставить детей на ноги. Сам Камю был из бедной семьи. Несмотря на то, что семье Альбера Камю было тяжело, сам он оказался очень счастливым человеком. В лицее он встретился с думающим и серьезным человеком, который заинтересовал его экзистенциализмом, и помог поступить в алжирский университет на филологический факультет.

Альбер Камю имел мировоззрение аналогичное К. Марксу, где бытие определяло сознание [9]. Он вступил в алжирское отделение компартии и занимался работой с бедняками, но так как был рассудительным человеком, то такая политика французской компартии его не устраивала. Поэтому, приблизительно через полгода он ушел. Другой известный французский философ Ж.-П. Сартр в компартии не состоял, но был ориентирован также, как и они. Поэтому Камю его не одобрял. Они участвовали в движении сопротивления.

В 1957 году А. Камю получил Нобелевскую премию по литературе. Как писатель, он был талантливым человеком, и даже гениальным. Можно отметить его замечательный роман 1947 года – «Чума» [1]. Где рассказывается про реальную чуму, которая была в Алжире. Доктор прилагал все усилия, чтобы помочь больным и остановить чуму. Это была действительно очень жестокая борьба. Вывод, который делает доктор: «Есть больше оснований восхищаться людьми, чем презирать их» [1]. Такой вывод не мог бы сделать Ж.-П. Сартр, которого многие вряд ли и сегодня помнят, как гуманиста.

Произведений у Камю было достаточно много, и премию он в принципе заслужил. Широкую известность получил роман «Чума», также повесть – «Падение» [2, 5], знаменитая драма – «Калигула» [5], где Камю использует мифопоэтическое видение мира и дает свою собственную интерпретацию герою. Он олицетворяет идею «сверх» самоубийства, и соглашается с тем, что его убили [Там же]. Далее отметим гуманистическое произведение «Размышление о гильотине», хотя на самом деле автор был против нее. Даже в произведении «Посторонний», герой Мерсо, совершил убийство при «нулевом» сознании и был осужден на казнь через гильотину.

Из философских работ самая известная – «Миф о Сизифе» [4]. Это, пожалуй, самое талантливое произведение А. Камю. Абсурд был веянием века первой половины XX века.

Следующее нехудожественное произведение – это «Бунтующий человек» [7], которое вышло еще при жизни автора в 1951 году. Камю был гуманен и честен как с читателями, так и с самим собой, когда Ж.-П. Сартр мог лишь приспособливаться и идти на поводу у политики. Камю же – «неподкупная совесть Европы», поэтому они и разошлись. Камю выступал против всех революций.

У Камю есть единственно серьезная философская проблема – это проблема самоубийства. Каждому для себя нужно решить, стоит ли жизнь того, чтобы быть пережитой. Камю очень любил русскую литературу, поэтому не обошлось без влияния Ф. Достоевского. Камю считал, что самоубийство – это не социальная проблема и не социальный феномен, а индивидуальный и личностный акт. Подготовиться к нему человек должен в «безмолвной тишине» своего сердца.

Он исследовал феномен Кириллова в «Мифе о Сизифе» [4]. Свершение акта самоубийства – не героический поступок, а наоборот – слабость человека. Чаще всего

самоубийство совершается в состоянии аффекта. Камю не рекламирует самоубийство, он против этого. Абсурд тянет за собой ниточку из самоубийств и убийств. Прослеживается некая связь абсурда с самоубийством и убийством. По-своему видению, в «Мифе о Сизифе» (где коринфский царь, который прогневал богов, катал шар на гору) Камю разрешает эту ситуацию так, чтобы он мог видеть Сизифа счастливым. У него есть понятие абсурдной свободы, вопреки всякой трагической ситуации он может вкатывать шар не по воле богов, а по своей собственной воле и назло богам [4].

Нет судьбы, которую нельзя было бы преодолеть презрением, и Сизиф презирает богов. Одного и этого ему пока достаточно, чтобы заполнить человеческое сердце. Поэтому Сизиф оказывается свободнее богов. То ничтожное состояние, в котором он оказался, стало рассматриваться им как величие. Это величие Сизифа заключено в самой ничтожности. Поэтому надо представить Сизифа счастливым и свободным.

Представления Камю об абсурде очень противоречивы. Если жизнь не имеет смысла, то уместно самоубийство. Однако Камю очень высоко ставит человека, поэтому не одобряет этого. Он никогда не изменял этим ценностям.

Камю прожил недолгую жизнь, никогда не верил в Бога. Однако его никак нельзя назвать атеистом. Его позицию, уместнее будет называть «антитеизм». Он как-то прочитал лекцию в одном из монастырей на тему: «неверующий и христиане» в 1948 году, где отметил: «Я никогда не считал, что христианская истина иллюзорна. Но я не смог в нее зайти» [13].

Камю полагал, что вера в Бога – есть нечто трансцендентное и потустороннее, – это уклонение от проблемы. Бывает и религиозное уклонение, бывает и светское уклонение. Еще Б. Паскаль отмечал, что вместо того, чтобы решать серьезные проблемы, люди развлекаются, никто без этого не может. Развлечение отвлекает человека от фундаментальных вопросов его жизни. Вот и сейчас, мы живем в развлекательном строе.

Если мы развлекаемся, то происходит философское уклонение от фундаментальных вопросов человеческого бытия. Религиозное уклонение – когда мы все на Бога взваливаем. Камю полагает, что уклоняться не стоит. Поэтому позиция Камю есть не атеизм и не религиозный нигилизм, а «антитеизм», который имеет конкретное содержание.

А. Камю критикует догматизм, мессианизм, пренебрежение к этому миру во имя загробного, не одобряет жертву личности во имя человечества в целом, и говорит о жестокости личного Бога Авраама и Иакова. Иисуса Христа он понимает, как великую личность. Есть нечто общее в его мировоззрении и у христиан: 1) отвращение к злу; 2) любовь к людям; 3) общечеловеческие нравственные ценности.

Любовь – это единственное, что устраивало каждого верующего в Боге, хотя возможно, что и святость иллюзорна. Не только Бог умер, но исчезла святость человека и его ценностей. Уже и не перед чем преклониться.

Камю осуждал христианство за то, что оно исторично и выносит за рамки истории вопрос об избавлении от зла и убийства, хотя мы страдаем от них в истории [7]. Камю весьма тонко относился к этой проблеме и считал, что все его царство находится в этом мире. Абсурд – это грех без Бога [3].

Кто называет повестью, кто романом, – труд Камю «Посторонний» [3], который вышел в 1942 году. В данном произведении Камю продемонстрировал свое мифопоэтическое видение мира. Он приписал его герою данного произведения – Мерсо, который оказался против своей воли убийцей араба, которого судили против его воли. Ему давали разные оценки те, кому он был как винтик в суде, на которого не обращали внимания ни люди, ни адвокаты. Но этот преступник был и человеком. Единственное, о чем он жалел в камере смертников – что он покинет этот прекрасный мир [Там же].

Этот роман получил большой резонанс среди молодежи. Если бы через несколько веков осталась бы только эта повесть, то ее было бы достаточно, чтобы познакомиться с человеком этой эпохи. Молодежь сделала из Мерсо своего героя. Жизнь Мерсо проходила под «нулевым градусом» сознания. Он как бы отстранен от той жизни, в которой он живет.

Он честный, готов помочь соседу и тому подобное. Камю отмечает, что не очень-то он цепляется за жизнь, так как до этого суда, он уже был как бы вне этой жизни. Его сравнивают с Печориным, которому тоже было трудно «вписаться», и молодежь узнает и находит в этом себя.

В этой повести Камю выставляет на обсуждение свои основные идеи. Мерсо живет неизвестно для чего, и неизвестно для чего он умер [3]. Жизнь перед лицом смерти порождает состояние абсурда. У Мартина Хайдеггера этот экзистенциальный образ – загадочный и странный [15]. Его никто и не понимает: ни соседи, ни судья, ни мама. Поэтому интерпретация является очень многообразной и широкой (психоаналитическая, метафизическая, экзистенциальная). Ж.-П. Сартр тоже был «абсурдистом». Как он отмечал: «абсурдно то, что мы родились, абсурдно то, что мы умрем» [12].

Камю сочувствует своему герою Мерсо, но не спасает его. Мерсо умер со своей правдой жизни, которую никто не понимал [3]. Мерсо, по сути дела – бунтующий человек, он не понимает, что от него требуют с точки зрения общечеловеческих ценностей. На вопрос: Почему вы не плакали, вам не жаль мать? – он отвечает, – не знаю, но я точно знаю, что я не хотел, чтобы мама умерла [Там же].

Камю использует метод ясного видения. Он бунтовал против мира и против того, чтобы ему навязывали, когда он этого не хотел. Идея отчуждения героя от окружающего мира от людей. Абсурдная свобода по отношению ко всяким правилам. Герою произведения Мерсо, навязывают то, чего он не хочет (защита на суде) и он бунтует против этого, хотя бунтует тихо. Смотря на небо через решетку, ему не хотелось терять прекрасный и средиземноморский мир, в котором он жил [3]. Эта повесть затронула ключевые вопросы того времени, которые касались человека, его смысла жизни, ценностей и отчуждения.

В философском произведении «Миф о Сизифе» [4], Камю заявляет о себе как о «мыслителе-абсурдисте», который трактует абсурд и делает из него разные выводы. Отмечается и «самопротиворечивость» абсурда: если все абсурдно, то самоубийство логический конец! Но Камю против этого. Будем катать камень из презрения богам по всей доброй воле, поэтому Сизифа надо признать счастливым.

Согласно Камю, мало знать лишь феноменологию абсурда. Надо изучить и ее дефиницию. Камю подчеркивает, что с помощью ясного видения и разума, нам надо прояснить дефиницию абсурда. Абсурд – это раскол между миром и человеком. Абсурд возникает при наличии одной противоположности, и раскол есть своего рода отчуждение. Чувство абсурда нас настигает на каждом шагу, когда рвется цепь каждодневных действий и сердце впустую ищет потерянное звено. Это первый знак абсурда. Бывает так, что рушатся привычные декорации, которые не вызывают никаких чувств.

Мы начинаем с атмосферы абсурда, но конечной целью является постижение вселенной абсурда: все это иррациональное, которое мы не понимаем с точки зрения ясности видения. Чувство абсурда для него было мучительным. Иногда скука дает толчок к чувству абсурда (например, «Тошнота» Ж.-П. Сартра – что вызывает у героя чувство абсурда).

Мучает не понятие абсурда, а чувство абсурда. Равнодушие природы. Чувство своего ничтожества в рамках безразличной Вселенной. Враждебная природа с всякими катаклизмами. Абсурдность – это дискомфортное для человека состояние, из которого трудно сделать позитивный выбор, а надо выбирать только позитивное. Абсурд логически приводит к самоубийству. Если возможно самоубийство, то и убийство дозволено, и печь крематория в концлагерях фашистских и все остальное, что является ужасом для нравственного человечества. Когда Вселенная абсурда осознается, то человек вынужден решать важнейшую для себя проблему, а что делать с этим абсурдом? Либо подчиниться и убить себя, либо других.

Абсурд нельзя элиминировать, но это лишь одно, приобрести такую устойчивость к жизни, которую абсурд только будет увеличивать. Сопротивляться абсурду, приобрести

значимость жизни, взбунтоваться против него – это другое. Где абсурд там обязательно бунт, который показывает неприемлемость абсурда: с точки зрения ясного видения мира он иррационален. Но нужно бунтовать против этого мира, не смиряться.

Критикует абсурд не только в «Мифе о Сизифе»: нужно из абсурда извлечь максимум для жизни, приобрести страсть к жизни вопреки абсурду [4]. Камю критикует позицию абсурда, не одобряет самоубийц и считает, недопустимой позицию самолюбования абсурда, говоря о «самопротиворечивости» абсурда. Другое дело бунт, что есть сущностное измерение человека. Человек лишь тогда человек, когда бунтует против невыносимого положения в действительности.

Что же касается самого бунта, то бунт – это сущностная характеристика человека. Бунтующий человек производит шокирующее впечатление на читателя, потому что Камю осуждает всякий террор и все революции. На этой почве А. Камю сильно поссорился с Ж.-П. Сартром, который был другом – они вместе участвовали в движении сопротивления [11].

Сам Жан-Поль Сартр несколько раз приезжал в СССР и пытался наладить отношения с советскими марксистами. Эта его интенция не была устойчивой. Он пошел по пути социальной и политической ангажированности. В стратегическом плане он все-таки был с коммунистами. Сартр Ж.-П. считал, что для принятия послевоенной действительности нужно бороться за мир и включиться в бой.

А. Камю продолжал оставаться на позициях морали. Оставался незапятнанной совестью Европы, не хотел включаться в политическую гонку. Затем Ж.-П. Сартр написал письмо Камю, в котором высмеивал то, что толи забился от истории в угол. Бойтся включиться в историю и испачкаться в борьбе за тот смысл, который считаешь наилучшим. Но Камю такого смысла не нашел.

Если главной философской проблемой в «Мифе о Сизифе» было самоубийство, то главной проблемой в «Бунтующем человеке» является тема убийства, состоящая из 3-х частей: 1) бунтующий человек; 2) метафизический бунт; 3) исторический бунт.

В первых двух автор осмысливает реалию, качество человеческой жизни в бунте. Пересматривает концепцию абсурда. Если извлечь из абсурда качества для жизни, то и убийство возможно. Если нельзя извлечь ценности, то все допустимо. Злодейство или добродетель – это все чистая случайность или прихоть [7]. Тут Камю усматривает противоречие в самом абсурде, поэтому старается его пересмотреть. Он считает, что необходимо выступить против разрушительных сил абсурда и начинает критиковать культ абсурда.

Вскоре, Камю выступает против пересмотра абсурда, как «самодостаточной» реальности, которая находится над человеком. Логическим следствием абсурда является не насилие и разрушение, не созидание, а молчание. Если все бессмысленно, то лучше тишина. Как еще отмечал М. Хайдеггер: «тишина лоно истины» [15]. Поэтому чистый абсолютный абсурд в молчании. В этом глубинная бессмысленность абсурда. С одной стороны, он громко заявляет о себе, так как абсурд – это веяние времени, но он «самопротиворечив» как жизненная позиция. Из него можно выходить в разные стороны.

Как только исходная позиция, то абсурд предстает перед нами как экзистенциальный эквивалент философии сомнения Рене Декарта. Это начальная позиция, которая могла бы служить исходом жизни. Абсурд как методическое сомнение представляет собой чистую доску, которая оставляет нас в тупике, но рассуждение продолжается. Первая и единственная очевидность, которую дает опыт абсурда – это бунт. Отсюда он переходит к метафизике бунта, исследует его в разных отношениях.

Камю исследует бунт в разных отношениях. Он эволюционировал и отказался от культа абсурда. Бунт – это сила жизни человека и даже символ жизни. Бунт нельзя отрицать, его зов всякий раз поднимает с колен разные существа. Бунт заставляет человека выступить против немыслимого и нестерпимого положения вещей.

В состоянии абсурда человек может находиться один. Формула противоположная Р.

Декарту: «Я бунтую, следовательно, мы существуем» [7]. Бунт – это бунт соратников. Нельзя бунтовать одному, надо найти соратников. В отличие от абсурда бунту требуется коллектив. Ж.-П. Сартр как был, так и остался индивидуалистом [11].

От развенчания культа абсурда Камю переходит к метафизике бунта, и считает бунт силой и источником жизни. Бунт – это воплощение любви и созидания перед лицом чудовищного механизма убийства, свидетелем которого он был в XX веке. Бунт – это созидательная сила. Можно рассматривать бунт как отчуждение и разрушение (очень часто, так и бывает). Но с другой стороны, Камю настаивает на бунте как на творчестве жизни, вопреки невыносимым условиям жизни.

Целью бунта являются результаты и преобразования. Много функций у бунта и больше позитивных. Бунт – это как субстанция человека, который возникает, когда появляются невыносимые условия жизни, когда нужно что-то новое построить. Для него важно чувство меры. Отчуждение противопоставляется бунту во имя солидарности людей. Камю был очень добродушным человеком в отличие от Ж.-П. Сартра. Бунт представляет собой существенное измерение человека, под которое подойдет все остальное. Он рассматривает метафизический и исторический бунт. В историческом бунте – Камю указывает на то, что во все времена люди бунтовали и пытались изменить существующее положение вещей.

Он также говорит о бунте Маркиза де Сада, который 29 лет своей жизни просидел в различных тюрьмах. Когда толпа парижан, возмущенная существующим на тот период порядком, ринулась брать Бастилию, де Сад высунулся из окна и начал руководить этой толпой, бесформенной массой [8]. Камю также высоко ценил бунт де Сада, так как это был бунт против ханжеской морали, диктатуры абсолютизма. Конечная цель этого бунта состояла в разнузданности человеческих инстинктов. Камю не принимает насилие [8], в отличие от Ж.-П. Сартра для которого это было нормой. Для Камю – это политическая игра, поэтому он не участвует ни в каких движениях, и отделился от всего политического.

Важно выделить и моменты философии человеческой солидарности. Камю стоял у истоков идеологии объединенной Европы. Он считал, что необходим диалог народов поверх границ. Здесь он культивирует общечеловеческие нравственные ценности: прежде всего достоинство самого человека, личности, достоинство его свободы, этику ненасилия. Использует принципиальные меры в мышлении и в действии. Он был гармоничным человеком, говорил о ясности. Везде видел нарушения этой ясности, границы меры и чувства меры, поэтому уступал позиции человеческой морали.

Камю написал письма во время войны: «Письма к немецкому другу» [6], где он отмечает: «Я хочу сокрушить вашу военную мощь, но не хочу сокрушить вашу душу. Я за Европу Гете, но не за Европу Гитлера» [6]. Камю осуждал все тоталитарные режимы, будь то фашистские, которые были и во Франции, будь то коммунистические, в оппозиции к СССР. Говорил, что необходимо создать всемирный парламентаризм, причем выбрать его путем всемирных выборов, но погиб очень рано, не успел завершить многие свои идеи. Если бы остался, то процесс интеграции Европы обладал бы колоссальным авторитетом. Смерть в 45 лет прервала его деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Камю А. Чума. Зарубежная классика. Изд-во: «АСТ». Серия: Эксклюзивная классика (лучшее). – М., – 2017.
2. Камю А. Падение. Изгнание и царство (сборник). Зарубежная классика. Изд-во: «АСТ, Neoclassic». Серия: Эксклюзивная классика. – М., – 2015.
3. Камю А. Посторонний. Чума (сборник). Зарубежная классика. Изд-во: «АСТ Москва». Серия: Мировая классика. – М., – 2007.
4. Камю А. Миф о Сизифе. Цикл абсурда, №2. Изд-во: «Астрель». Серия: Философия. Психология. – М., – 2011.

5. Камю А. Калигула. Падение (сборник). Изд-во: «АСТ». Серия: Книга на все времена. – М., – 2010.
6. Камю А. Письма к немецкому другу. Электронный ресурс: https://www.e-reading.club/bookreader.php/25238/Kamyu_-_Pis%27ma_k_nemeckomu_drugu.html (дата обращения 17.05.2019).
7. Камю А. Бунтующий человек (сборник). Философия №22. Изд-во: «АСТ». Серия: Легендарная классика. – М., – 2014.
8. Камю А. Маркиз де Сад и XX век (сборник). В соавторстве с Симона де Бовуар, Р. Барт, Ж. Батай, Ж. Лели, П. Клоссовски и М. Бланшо.
Электронный ресурс: <https://itexts.net/avtor-alber-kamyu/78152-markiz-de-sad-i-xx-vek-sbornik-alber-kamyu/read/page-1.html>
(дата обращения 17.05.2019).
9. Маньковская Н.Б. Камю//Новая философская энциклопедия/Институт философии РАН; Национальный общ.-научный фонд; Пред. науч.-ред. сов. Степин В.С., зам. предс.: Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю., ученый секретарь Огурцов А.П. – 2-е изд., исправ. и дополн. – М.: Мысль, 2010.
10. Маркс К. К критике политической экономии. Электронный ресурс: <https://www.esperanto.mv.ru/Marksismo/Krit/index.html> (дата обращения 17.05.2019).
11. Сартр Ж.-П., Камю А. Две грани экзистенциализма. Философия. Изд-во: «Олма-Пресс». Серия: Вавилонская библиотека. – М., – 2001.
12. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. Пер. с франц., предислов., прим. Колядко В.И., – М.: Республика, 2000.
13. Сазеева И.Б. Нравственные ценности в философии Альбера Камю. – М., 2008.
14. Смирнов Д.В. Камю Альбер // Православная энциклопедия. – М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», – 2012.
15. Хайдеггер М. Бытие и время/Перевод. с нем. В.В. Биbihина. Переизд.: – СПб.: Наука, 2002; М.: Академический проект, 2010.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБЗАЕВ ЮНУС ШАМИЛЬЕВИЧ - аспирант, Чеченский государственный педагогический университет

Адрес: 364068, Российская Федерация, Грозный, пр. Исаева, 62

АНИСИМОВА ОЛЬГА БОРИСОВНА - кандидат филологических наук, доцент, доцент иностранных языков, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»

Адрес: 350015, Россия, г. Краснодар, ул. Буденного, 161

АРСАЛИЕВ ШАВАДИ МАДОВ-ХАЖИЕВИЧ - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии наук ЧР, проректор по научной и международной деятельности, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, г. Грозный, ул. Исаева, 62

БАЛИЕВ ИСЛАМ ВИСИТОВИЧ – ассистент кафедры теории и технологии социальной работы юридического факультета ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 366007, Чеченская Республика, г. Грозный, пр. Бульвар Дудаева, 17

БАРСЕГЯН СЮЗАННА ВАГЕЕВНА – аспирант кафедры математики, физики и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

БАТЫРОВА ЗАРИНА МАРКОВНА - аспирант 1 курса, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г.Владикавказ, ул.Ватутина, дом 44-46

ВЕТРОВ ЮРИЙ ПАВЛОВИЧ – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской и инновационной деятельности, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Краснодарский край, г.Армавир, ул.Р.Люксембург, 159

ВЯЗЕНОВА ИРИНА АНДРЕЕВНА – кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры химических технологий, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И.Платова

Адрес: 346428, Ростовская обл., г.Новочеркасск, ул. Просвещения, 132

ГАДЗАОВА ЛЮДМИЛА ПЕТРОВНА - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет (СОГУ) им. К..Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г.Владикавказ, ул.Ватутина, дом 44-46;

профессор Чеченского государственного университета

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

ГАЛУСТОВ АМБАРЦУМ РОБЕРТОВИЧ - кандидат педагогических наук, профессор кафедры Теории, истории педагогики и образовательной практики, ректор Армавирского государственного педагогического университета

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ГОНЧАРОВ ВАДИМ НИКОЛАЕВИЧ - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного

автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

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

ГОПТАРЕВА ВИКТОРИЯ РОМАНОВНА – аспирант 4 курса, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Краснодарский край, г.Армавир, ул.Р.Люксембург, 159

ГОРДИЕНКО ОКСАНА ГЕННАДЬЕВНА - учитель русского языка и литературы, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением английского языка №12 города Пятигорска

Адрес: 357500, Ставропольский край, г.Пятигорск, ул. Кучуры, 24

ГОРОБЕЦ ДАНИИЛ ВАЛЕНТИНОВИЧ - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Адрес: 298600, г. Ялта, ул. Севастопольская 2а

ГУКАСЯН ЛУСИК ГЕНРИКОВНА - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Ширакского государственного университет им. М. Налбандяна,

Адрес: Армения, 3126, Ширакский марз, Гюмри Паруйр Севаки ул., 4

ДАНИЛЬЯНЦ ЭДУАРД ИГОРЕВИЧ - старший преподаватель кафедры экономики и управления факультета технологии, экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ДОХОЯН АННА МЕЛИКСОВНА - кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, г.Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ДУШКО МАРИНА СЕРГЕЕВНА - кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»

Адрес: 350015, Россия, г. Краснодар, ул. Буденного, 161

ДЬЯКОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, физики и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ЗАИКИНА ЕЛЕНА СТАНИСЛАВОВНА – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

ЗЕМБАТОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА – преподаватель, Владикавказский филиал федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»

Адрес: 362002, г. Владикавказ, ул. Молодёжная, д.7

ЗЕМБАТОВА ЛАРИСА ТАМЕРЛАНОВНА - доктор педагогических наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г.Владикавказ, ул.Ватутина, дом 44-

46;

профессор кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета
Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

КИРГУЕВА ФАТИМА ХАСАНОВНА - доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры начального и дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»
Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г.Владикавказ, ул.Ватутина, дом 44-46;

профессор кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, бул. Султана Дудаева, 17

КОЛОСОВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА - доктор философских наук, доцент, профессор
кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал
Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации
Адрес: 355000, г. Ставрополь, проспект Кулакова, 43

КУЗЬМИНА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА - педагог-организатор, преподаватель
профессионального цикла, государственное бюджетное профессиональное
образовательное учреждение «Ставропольский строительный техникум»
Адрес: 355012, г. Ставрополь, ул. Комсомольская, 73

КУЛЕШИН МАКСИМ ГЕОРГИЕВИЧ - кандидат исторических наук, доцент,
заместитель заведующего кафедрой философии и социально-гуманитарных дисциплин,
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417^а

ЛОБЕЙКО ЮРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ - доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и образовательных технологий, Институт образования и
социальных наук Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»
Адрес: 355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, 133^б

ЛУКЬЯНОВ ГЕННАДИЙ ИВАНОВИЧ - доктор философских наук, доцент, профессор
кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», Волжский политехнический институт
(филиал) ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет»
Адрес: 404121, Волгоградская область, г. Волжский, ул. Энгельса, 42^а

МЕЛИКОВА ТАТЬЯНА АРНОЛЬДОВНА - студент 6 курса педиатрического
факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Ростовский государственный медицинский университет"
Министерства здравоохранения Российской Федерации

Адрес: 344022, Россия, Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский 29

МКРТЫЧЕВА КАРИНЭ БОРИСОВНА - кандидат социологических наук, доцент,
кафедра экономической и социальной теории, федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования "Ростовский государственный
медицинский университет" Министерства здравоохранения Российской Федерации
Адрес: 344022, Россия, Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский 29

НИКОТИНА ЕКАТЕРИНА ВАСИЛЬЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент
кафедры начального образования, ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития
образования, повышения квалификации и переподготовки кадров»
Адрес: 355002, г. Ставрополь, ул. Лермонтова, 189А

ПЕЛЕВИН СЕРГЕЙ ИГОРЕВИЧ – доцент, кандидат политических наук, доцент
кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук, федеральное
государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Адрес: 352901, Армавир, ул. Розы Люксембург, 159

ПИЛИПЕНКО НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ - заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук, Волгоградский государственный казачий институт технологий и управления (филиал) ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»

Адрес: 403113, Волгоградская область, г. Урюпинск, ул. Красногвардейская, 13А

ПЛИТКА ВИКТОР ИВАНОВИЧ - аспирант кафедры педагогики и управления учебными заведениями института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

Адрес: 298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2-А

ПУХОВА ЛАРИСА РЕВКОМОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Адрес: 362003, Республика Северная Осетия - Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36

РОДИОНОВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

РОМАЕВА НАТАЛЬЯ БОРИСОВНА - доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебно-организационной работе, ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки кадров»

Адрес: 355002, г. Ставрополь, ул. Лермонтова, 189А

СОГОЯН СПАРТАК СЕРЕЖАЕВИЧ - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики, физики и инновационных технологий Ширакского государственного университет им. М. Налбандяна, Адрес: Армения, 3126, Ширакский марз, Гюмри Паруйр Севаки ул., 4

СОЛОВЕЙ ДМИТРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ - аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, город Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

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, город Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

ТАТАРИНЦЕВА ЕКАТЕРИНА АНАТОЛЬЕВНА - преподаватель кафедры педагогики и технологии дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, город Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

УДАЛЬЦОВ ОЛЕГ ЮРЬЕВИЧ - ассистент кафедры поликлинической хирургии с курсом урологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет»

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Мира, 310

ФАДЕЕВА АННА ВЯЧЕСЛАВОВНА – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ

Адрес: 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, 82, стр. 3 (2 корп. РАНХиГС), офис 256

ХАРЛАНОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА – преподаватель кафедры педагогики и

технологий дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, город Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

ХАСУЕВ АСЛАМБЕК ЭЙЛЯЕВИЧ – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 366007, Чеченская Республика, г. Грозный, пр. Бульвар Дудаева, 17

ХЛУДОВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА – кандидат исторических наук, доцент, младший научный сотрудник управления научно-исследовательской и инновационной деятельности, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159

ЯРМОЛИНЕЦ ЛАРИСА ГРИГОРЬЕВНА - кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»

Адрес: 350015, Россия, г. Краснодар, ул. Буденного, 161

ЯРЫЧЕВ НАСРУДИ УВАЙСОВИЧ – доктор философских наук, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

INFORMATION ABOUT AUTHORS

ABZAEV YUNUS SHAMILYEVICH - graduate student of the Chechen state pedagogical university

Address: 364068, Russian Federation, Grozny, Isaeva St., 62

ANISIMOVA OLGA BORISOVNA - candidate of philological Sciences, associate Professor, foreign languages, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Kuban state University of physical culture, sport and tourism"

Address: 350015, Russia, Krasnodar, Budennogo str., 161

ARSALIEV SHAVADI MADOW HASIEWICH - doctor of pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the Academy of Sciences of the Czech Republic, Vice-rector for scientific and international activity of the "Chechen state pedagogical University"

Address: 364068, Grozny, street Isaeva, 62

BALIYEV ISLAM VISITOVICH – assistant of the Department of theory and technology of social work of the law faculty of the "Chechen state University"

Address: 366007, Chechen Republic, Grozny, Dudayev Boulevard Ave., 17

BARSEGHYAN SUSANNAH VAGEEVNA – postgraduate student, Department of mathematics, physics and methods of their teaching, of the "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

BATYROVA ZARINA MARKOVNA - PhD student of 1 course of the "North-Ossetian state University named after Costa Levonovich Khetagurov"

Address: 362025, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, street Vatutina, house 44-46

VETROV YURI PAVLOVICH – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for research and innovation of Federal state budgetary educational institution of higher education "Armavir state pedagogical University" Address:

352901, Krasnodar Krai, Armavir, R. Luxemburg St., 159

VYASENOVA IRINA ANDREEVNA – candidate of chemical Sciences, associate Professor, Department of chemical technology, South-Russian state Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov

Address: 346428, Rostov region, Novocherkassk, St. Prosvescheniya, 132

GAZAOVA LYUDMILA PETROVNA - doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of chair of foreign languages for non-linguistic specialties of FGB IN "North-Ossetian state University (sogu) them. K..L. Khetagurov"

Address: 362025, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, street Vatutina, house 44-46; Professor of the Chechen state University

Address: 364024, Grozny, A. Sheripov St., 32

GALUSTOV AMBARZUM ROBERTOVICH - candidate of pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and history of pedagogy and educational practices, rector of the Armavir state pedagogical University

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

GONCHAROV VADIM NIKOLAEVICH - doctor of philosophical Sciences, associate Professor, Professor, Department of philosophy, Humanitarian Institute of the Federal state Autonomous educational institution of higher professional education "North-Caucasus Federal University"

Address: 355009, Stavropol, Pushkin St., 1

GOPTAREVA VICTORIA ROMANOVNA – postgraduate student of the 4th course, Federal state budgetary educational institution of higher education "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, Krasnodar Krai, Armavir, R. Luxemburg St., 159

GORDIENKO OKSANA GENNADEEVNA - teacher of Russian language and literature, municipal budgetary educational institution secondary school with advanced study of English №12 of the city of Pyatigorsk

Address: 357500, Stavropol territory, Pyatigorsk, St. Kuchury, 24

GOROBETS DANIEL VALENTINOVICH - candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of socio-pedagogical technology and pedagogy of deviant behavior, Humanitarian-pedagogical University (branch) of Federal STATE Autonomous educational institution "Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky" in Yalta

Address: 298600, Yalta, Sevastopolskaya str. 2A

GHUKASYAN LUSIK GENRIKOVNA - candidate of pedagogical Sciences, docent, head of chair of pedagogy, Yerevan state University. M.: foreign Minister of Armenia

Address: Armenia, 3126, Shirak Marz, Gyumri Paruyr Sevaki St., 4

DANIELYANTS EDUARD IGOREVICH - senior lecturer of the Department of Economics and management, faculty of technology, economy and design of the "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

DOKHOIAN ANNA MALIKOVA - candidate of psychological Sciences, associate Professor, FGBOU VO "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

DUSHKO MARINA SERGEEVNA - candidate of psychological Sciences, associate Professor of foreign languages Department, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Kuban state University of physical culture, sport and tourism"

Address: 350015, Russia, Krasnodar, ul. Budyonny, 161

DYAKOVA ELENA ANATOLIEVNA – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of mathematics, physics and methods of their teaching, of the "Armavir state

pedagogical University"

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

ZAİKINA ELENA STANISLAVOVNA – postgraduate student, state educational institution of higher professional education "Stavropol state pedagogical Institute"

Address: 355015, Stavropol, Lenina str., 417a

ZEMBATOVA MARINA ALEKSANDROVNA - teacher, Vladikavkaz branch of the Federal State Educational Budgetary Institution of Higher Education "Financial University under the Government of the Russian Federation"

Address: 362002, Vladikavkaz, st. Mologyezsnaya, 7

SUMBATOVA LARISA TEMIRLANOVNA - doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of primary and preschool education North Ossetian state University. K. L. Khetagurova

Address: 362025, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, street Vatutina, house 44-46; Professor of chair of pedagogic and psychology, Chechen state University

Address: 364024, Grozny, Sheripov St., 32

KIRGUEVA FATIMA HASANOVNA - doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of elementary and preschool education, of the "North-Ossetian state University named after Costa Levanovich Khetagurov"

Address: 362025, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, street Vatutina, house 44-46; Professor of theory and technology of social work of the "Chechen state University"

Address: 364024, Grozny, str. Sultan Dudayev, 17

KOLOSOVA OLGA YURIEVNA - doctor of philosophical Sciences, associate Professor, Professor, Department of socio-economic and humanitarian disciplines, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the RF

Address: 355000, Stavropol, Prospekt Kulakova, 43

KUZMINA SVETLANA VLADIMIROVNA - teacher-organizer, teacher professional cycle, state budgetary vocational educational institution "Stavropol construction technical school"

Address: 355012, Stavropol, street Komsomol, 73

KULESHIN MAXIM GEORGIEVICH - candidate of historical Sciences, associate Professor, Deputy head of the Department of philosophy and socio-humanitarian disciplines, State educational institution of higher professional education "Stavropol state pedagogical Institute"

Address: 355015, Stavropol, Lenina str., 417a

LOBEYCO YURI ALEXANDROVICH - doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of chair of pedagogic and educational technologies, the Institute of education and social Sciences, Federal state Autonomous educational institution of higher professional education "North-Caucasus Federal University"

Address: 355035, Stavropol, str. Lenin, 133б

LUKYANOV GENNADY IVANOVICH - doctor of philosophical Sciences, associate Professor, Professor of the Department "Social-humanitarian disciplines", Volzhsky Polytechnical Institute (branch) FSBEI "Volgograd state technical University"

Address: 404121, Volgograd region, Volzhskiy, ul. Engels, 42A

MELIKOVA TATIANA ARNOLDOVNA - student of the 6th course of the pediatric faculty, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Rostov state medical University" Ministry of healthcare of the Russian Federation

Address: 344022, Russia, Rostov-on-don, the lane Nakhichevan 29

MKRTYCHEVA KARINE BORISOVNA - candidate of sociological Sciences, associate Professor, Department of economic and social theory, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Rostov state medical University" Ministry of healthcare of the Russian Federation

Address: 344022, Russia, Rostov-on-don, the lane Nakhichevan 29

NICOTINA EKATERINA VASILIEVNA - candidate of pedagogical Sciences, associate

Professor of elementary education, state institution "Stavropol regional Institute of education development, advanced training and retraining"

Address: 355002, Stavropol, Lermontova str., 189A

PELEVIN SERGEY IGOREVICH – associate Professor, candidate of political Sciences, associate Professor of philosophy, law and socio-humanitarian Sciences, Federal state budgetary educational institution of higher education "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, Armavir, St. Rosa Luxemburg, 159

PILIPENKO NIKOLAI IVANOVICH - head of Department of Humanities and social Sciences, Volgograd state Cossack Institute of technology and management (branch) of FSBEI "Moscow state University of technologies and management. K. G. Razumovsky (PKU)"

Address: 403113, Volgogradskaya area, Uryupinsk g., Krasnogvardeyskaya St., 13A

PLITKA VIKTOR IVANOVICH - postgraduate of the chair of pedagogic and management of educational institutions, Institute of pedagogic, psychology and inclusive education of a Humanitarian-pedagogical Academy (branch) of Federal state Autonomous educational institution of higher education "Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky" (Yalta)

Address: 298635, Republic of Crimea, Yalta, Sevastopolskaya str, 2

PUKHOVA LARISA REVCOMOVNA- candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, North Ossetian state pedagogical Institute

Address: 362003, Republic of North Ossetia - Alania, Vladikavkaz, ul Karla Marksa, d. 36

RODIONOVA OKSANA NIKOLAEVNA – candidate of pedagogical Sciences, Professor of pedagogy and technology of pre-school and primary education, of the "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

ROMAEVA NATALIA BORISOVNA - doctor of pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for educational and organizational work, the state institution "Stavropol regional Institute of education development, advanced training and retraining"

Address: 355002, Stavropol, Lermontova str., 189A

SOGHOYAN SPARTAK SERGEEVICH - doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of mathematics, physics and innovative technologies of Yerevan state University. M.: foreign Minister of Armenia

Address: Armenia, 3126, Shirak Marz, Gyumri Paruyr Sevaki St., 4

SOLOVEY DMITRY VLADIMIROVICH - postgraduate student of the Department of theory and history of pedagogy and educational practices of the "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

SPIRINA VALENTINA IVANOVNA – doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social, special pedagogy and psychology Federal state budgetary educational institution of higher education "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

TATARINTSEVA EKATERINA ANATOL'EVNA - lecturer of the Department of pedagogy and technology of pre-school and primary education, of the "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

UDALTSOV OLEG YUR'EVICH - assistant, Department of outpatient surgery with course of urology, Federal state budget educational institution of higher professional education "Stavropol state medical University"

Address: 355017, Stavropol, Mira str., 310

FADEEVA ANNA VYACHESLAVOVNA – candidate of philosophical Sciences, associate Professor of English, Institute of social Sciences, Russian Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation

Address: 119571, Moscow, PR-t Vernadskogo, 82, str. 3 (2 korp. Ranepa), office 256

HARLANOVA NATALIA NIKOLAEVNA – the teacher of Department of pedagogics and technologies of preschool and primary education, of the "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, southern Federal district, Krasnodar Krai, Armavir, street of the Rose Luxembourg, d. 159

KHASUYEV ASLAMBEK AYLYAEVICH – candidate of philosophical Sciences, associate Professor, Department of theory and technology of social work of the "Chechen state University"

Address: 366007, Chechen Republic, Grozny, Dudayev Boulevard Ave., 17

KHLUDOVA LYUDMILA NIKOLAEVNA – candidate of historical Sciences, associate Professor, Junior researcher of Department of research and innovation of Federal state budgetary educational institution of higher education "Armavir state pedagogical University"

Address: 352901, Krasnodar Krai, Armavir, R. Luxemburg St., 159

YARMOLINETS LARISA GRIGORYEVNA - candidate of philological Sciences, Professor, head of foreign languages Department, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Kuban state University of physical culture, sport and tourism"

Address: 350015, Russia, Krasnodar, Budennogo str., 161

YARYCHEV NASRUDI UVAISOVICH – doctor of philosophical Sciences, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for academic Affairs of the "Chechen state University"

Address: 364024, Grozny, Sheripov St., 32

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

I. 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. сайт www.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 А4 (210x297мм), 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 MS 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]. Библиографические 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 полутонных 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, рец.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» № 2 2020 г.

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 29.05.2020 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.