

НЕКОММЕРЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО УЧЕНЫХ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
И УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КОНСОРЦИУМ»



НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

Психолого-педагогические и юридические науки

Научный журнал

№ 4 (2015)

Санкт-Петербург

Научный журнал «Научное мнение» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-43113 от 15 декабря 2010 г.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

Редакционная коллегия научного журнала «Научное мнение»

Главный редактор

Лантев Владимир Валентинович, академик и член Президиума Российской академии образования, Заслуженный деятель науки РФ, Лауреат премии Правительства РФ, проректор по научной работе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор

Президиум редакционной коллегии

Баева Ирина Александровна, член-корреспондент Российской академии образования, Лауреат премии Правительства РФ, доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Председатель редакционного совета по психолого-педагогическим и юридическим наукам)

Богданов Сергей Игоревич, проректор Санкт-Петербургского государственного университета, доктор филологических наук, профессор (Председатель редакционного совета по философским и филологическим наукам, искусствоведению)

Сигова Мария Викторовна, ректор Международного банковского института, доктор экономических наук (Председатель редакционного совета по историческим, социологическим и экономическим наукам)

Шубина Наталья Леонидовна, декан Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор (Ответственный редактор журнала)

Богословский Владимир Игоревич, академик, член Europäische Akademie der Naturwissenschaften (Германия), начальник управления Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, (Ответственный координатор издательской деятельности Санкт-Петербургского университетского консорциума)

Редакционная коллегия

Александрова Наталия Христовна, профессор Софийского университета им. Св. Кл. Охридского, член Комиссии по геронтопсихологии Евросоюза (Болгария), доктор психологических наук

Алехин Анатолий Николаевич, заведующий кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор медицинских наук, профессор

Алмазова Надежда Ивановна, Лауреат премии Правительства РФ, заведующая кафедрой Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор

Балыхин Григорий Артемович, академик и член Президиума Российской академии образования, Депутат Государственной Думы Федерального Собрания РФ, Лауреат премии Правительства РФ, доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор

Гуревич Владимир Абрамович, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор искусствоведения

The Editorial Board of “The Scientific Opinion” Journal

Chief Editor

Vladimir Valentinovitch Laptev, Member of the Russian Academy of Education, Member of Presidium of the Russian Academy of Education, Merited Scholar of the Russian Federation, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Vice-Rector for Research, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Pedagogy), Ph.D. (Physics and Mathematics), Professor

Presidium of the Editorial Board

Irina Alexandrovna Bayeva, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Doctor of Science (Psychology), Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Chair of the Editorial Council for the field “Psycho-Pedagogical and Juridical Sciences”)

Sergei Igorevitch Bogdanov, Vice-Rector, Saint-Petersburg State University, Doctor of Science (Philology), Professor (Chair of the Editorial Council for the field “Philosophy, Philology and Arts Studies”)

Maria Victorovna Sigova, Rector, The International Banking Institute, Doctor of Science (Economics) (Chair of the Editorial Council for the field “Historical, sociological and economic sciences”)

Natalia Leonidovna Shubina, Dean, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Philology), Professor (Executive Editor)

Vladimir Igorevitch Bogoslovsky, Member of Europäische Akademie der Naturwissenschaften (Germany), Managing Director, The Herzen Russian Pedagogical University, Doctor of Science (Pedagogy), Ph.D. (Physics and Mathematics), Professor (Publishing production coordinator of Saint Petersburg University Consortium)

Editorial board

Natalia Christova Alexandrova, Doctor of Science (Psychology), Professor, The Sv. Kliment Ohridski University of Sofia (Bulgaria), Member of Geriatric Psychology Commission, European Union

Anatoly Nikolayevitch Alekhin, Chair, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Medicine), Professor

Nadezhda Ivanovna Almazova, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Chair, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Doctor of Science (Pedagogy), Ph.D. (Philology), Professor

Grigoriy Artemovitch Balykhin, Member of the Russian Academy of Education, Member of Presidium of the Russian Academy of Education, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Doctor of Science (Economics), Ph.D. (Engineering Science), Professor

Vladimir Abramovitch Gurevich, Doctor of Science (Arts Studies), Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia

Alexandra Andreyevna Dorskaya, Chair, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Jurisprudence), Professor

Дорская Александра Андреевна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор юридических наук, профессор

Жеребин Алексей Иосифович, заведующий кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор
Карпилович Татьяна Павловна, профессор Минского государственного лингвистического университета (Республика Беларусь), доктор филологических наук

Карпова Галина Алексеевна, Лауреат премии Правительства РФ, декан Санкт-Петербургского государственного экономического университета, Вице-президент Национальной академии туризма, доктор экономических наук, профессор

Ким Евгений Никифорович, Лауреат премии Правительства РФ, первый заместитель начальника Службы государственного строительного надзора и экспертизы Санкт-Петербурга, доктор экономических наук, профессор

Корольков Александр Аркадьевич, академик Российской академии образования, Лауреат премии Президента РФ, заведующий кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор

Кузнецов Дмитрий Иванович, проректор, пресс-секретарь Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, доктор философских наук, кандидат технических наук, профессор

Новожилов Валерий Юрьевич, заместитель главнокомандующего внутренними войсками МВД России, генерал-лейтенант, доктор исторических наук, доктор педагогических наук

Писарева Светлана Анатольевна, Лауреат премии Правительства РФ, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Романова Галина Максимовна, ректор Сочинского государственного университета, доктор экономических наук, профессор

Свево-Сианки Кимберли (Kimberly A. Svevo-Cianci), президент Международного агентства защиты прав детей, Ph.D. (Иллинойс, США)

Свердлов Михаил Борисович, главный научный сотрудник Санкт-Петербургского института истории РАН, доктор исторических наук, профессор

Сигов Виктор Ивглафович, заведующий кафедрой Санкт-Петербургского государственного экономического университета, доктор социологических наук, кандидат экономических наук, профессор

Субетто Дмитрий Александрович, директор Института водных проблем Севера Карельского научного центра Российской академии наук, доктор географических наук, профессор

Юдина Наталья Владимировна, директор Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве РФ, доктор филологических наук, профессор

Редактор англоязычных текстов

Щирова Ирина Александровна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор

Alexey Iosifovitch Zherebin, Chair, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Philology), Professor

Tatyana Pavlovna Karpilovitch, Doctor of Science (Philology), Professor, Minsk State Linguistic University (Belarus)

Galina Alexeyevna Karpova, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Vice-President, National Academy of Tourism, Dean, Saint-Petersburg State University of Economics, Doctor of Science (Economics), Professor

Evgeniy Nikiforovitch Kim, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Vice Chief of the State Construction Supervision and Expertise

Department of Saint-Petersburg, Doctor of Science (Economics), Professor

Alexander Arkadyevitch Korolkov, Member of the Russian Academy of Education, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Chair, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Philosophy), Professor

Dmitry Ivanovitch Kuznetsov, Vice-Rector, Press secretary, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Doctor of Science (Philosophy), Ph.D. (Engineering Science), Professor

Valery Yuryevitch Novozhilov, Deputy Commander, Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Lieutenant-general, Doctor of Science (History), Doctor of Science (Pedagogy), Professor

Svetlana Anatolyevna Pisareva, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Chair, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Pedagogy), Professor

Galina Maximovna Romanova, Rector, Sochi State University, Doctor of Science (Economics), Professor

Kimberly A. Svevo-Cianci, Ph.D., CEO and President, The Changing Children's Worlds Foundation (Illinois, USA)

Mikhail Borisovitch Sverdlov, Senior researcher, Saint-Petersburg Institute of History (Russian Academy of Sciences), Doctor of Sciences (History), Professor

Victor Ivglafovitch Sigov, Chair, Saint-Petersburg State University of Economics, Doctor of Science (Sociology), Ph.D. (Economics), Professor

Dmitry Alexandrovitch Subetto, Director, Institute of Northern Water Problems, Karelian Research Center, Russian Academy of Sciences, Doctor of Science (Geography), Professor

Natalia Vladimirovna Yudina, Director, Vladimir branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Doctor of Science (Philology), Professor

Editor, English Edition

Irina Alexandrovna Schirova, Chair, the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Philology), Professor

Научное мнение. Психолого-педагогические и юридические науки: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. — СПб., 2015. — № 4. — 232 с.

© Авторы статей, 2015

ISSN 2222-4378

© Санкт-Петербургский университетский консорциум, 2015

Редакционный совет по психолого-педагогическим и юридическим наукам журнала «Научное мнение»

Председатель

Баева Ирина Александровна, член-корреспондент Российской академии образования, Лауреат премии Правительства РФ, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор

Члены редакционного совета

Алехин Анатолий Николаевич, заведующий кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор медицинских наук, профессор

Алмазова Надежда Ивановна, Лауреат премии Правительства РФ, заведующая кафедрой Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор

Балыхина Татьяна Михайловна, Лауреат премии Правительства РФ, декан Российского университета дружбы народов, доктор педагогических наук, профессор

Волкова Елена Николаевна, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, доктор психологических наук, профессор

Волох Олег Владимирович, ректор Омского государственного педагогического университета, доктор политических наук, кандидат юридических наук, профессор

Деркач Анатолий Алексеевич, академик Российской академии образования, Заслуженный деятель науки РФ, Лауреат премии Президента РФ, Лауреат премии Правительства РФ, руководитель отделения психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор

Дорская Александра Андреевна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор юридических наук, профессор

Ефремов Олег Юрьевич, Лауреат премии Правительства РФ, заведующий кафедрой Военной академии связи МО РФ, доктор педагогических наук, профессор

Каримова Ирина Холовна, академик и Президент Академии образования Таджикистана, академик, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор

Тряпицына Алла Прокофьевна, член-корреспондент Российской академии образования, Лауреат премии Правительства РФ, директор научно-исследовательского института Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Усанов Владимир Евгеньевич, академик Российской академии образования, директор Института научной и педагогической информации РАО, первый заместитель председателя Московского областного союза юристов, доктор юридических наук, профессор

Editorial Council for the field “Psycho-Pedagogical and Juridical Sciences” of “The Scientific Opinion” Journal

Chair

Irina Alexandrovna Bayeva, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Doctor of Science (Psychology), Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia

Members of the Editorial Council

Anatoly Nikolayevitch Alekhin, Chair, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Medicine), Professor

Nadezhda Ivanovna Almazova, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Chair, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Doctor of Science (Pedagogy), Ph.D. (Philology), Professor

Tatiana Mikhailovna Balykhina, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Dean, The Peoples' Friendship University of Russia, Doctor of Science (Pedagogy), Professor

Elena Nikolaevna Volkova, Doctor of Science (Psychology), Saint Petersburg State University, Professor

Oleg Vladimirovitch Volokh, Rector, Omsk State Pedagogical University, Doctor of Science (Political sciences), Ph.D. (Jurisprudence), Professor

Anatoly Alexeevitch Derkach, Member of the Russian Academy of Education, Merited Scholar of the Russian Federation, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Recipient of the Award of the President

of the Russian Federation, Head of the Psychology Department, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Doctor of Science (Psychology), Professor

Alexandra Andreyevna Dorskaya, Chair, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Jurisprudence), Professor

Oleg Yurievitch Ephremov, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Chair, Military Academy of the Signal Corps of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Doctor of Science (Pedagogy), Professor

Irina Kholovna Karimova, Academician, President of the Academy of Education of Tajikistan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Pedagogy), Professor

Alla Prokofyevna Tryapitsina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Recipient of the Award of the Government of the Russian Federation, Director of the Research Institute, The Herzen State Pedagogical University of Russia; Doctor of Science (Psychology), Professor

Vladimir Evgenievitch Usanov, Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Scientific and Pedagogical Information, Russian Academy of Sciences, First Deputy of Moscow Oblast Union of Lawyers, Doctor of Science (Jurisprudence), Professor

Уважаемые коллеги!

Рецензируемый журнал «Научное мнение» предоставляет новые возможности для обмена актуальной научной информацией, создает условия для эффективных научных контактов, но главное — формирует целостное восприятие науки в социальном контексте, поскольку журнальная публикация является одним из важнейших способов представления результатов научной деятельности, а также социализации личности ученого.

Современная наука все более характеризуется междисциплинарным взаимодействием, обусловленным переносом представлений специальной научной картины мира, а также методологического инструментария исследования из одной научной области в другую. В сферу науки включаются новые объекты, новые приемы и способы теоретического исследования, меняются стратегии научного поиска, формы обмена научными мнениями и средства кодирования научной информации в письменной коммуникации. Предлагаемый журнал является своеобразной информационной платформой, на которой могут быть представлены разные точки зрения и оценки результатов исследования, отражающие формирование нового понимания разными отраслями науки общего объекта исследования — человека, рассматриваемого в качестве активного деятельного существа, познающего и преобразующего мир, человека как части социума и как части природы.

Процессы интеграции формируют обобщенное видение предметных областей каждой из наук, что позволяет сравнивать различные картины исследуемой реальности, находить в них общие блоки и идентифицировать их, рассматривая как одну и ту же реальность. Специалисты признают, что так называемые «парадигмальные трансплантации» существенно меняют исследовательские задачи современной науки. Если XX век, по мнению исследователей, характеризовался бурным развитием отраслей, основанных на естественных ресурсах, то XXI век станет столетием отраслей, основанных на силе человеческого интеллекта. Естественное знание активно вторгается в область гуманитарного знания. Гуманитарные науки активно участвуют в создании новой парадигмы научного мировоззрения. Соприкосновение наук и их взаимодействие является необходимым условием для развития науки в целом.

Появление так называемых междисциплинарных и трансдисциплинарных областей научных знаний существенно меняет и правила научной коммуникации. Рецензируемый журнал «Научное мнение» предлагает различные способы представления научной информации, что позволяет всем заинтересованным читателям не только найти нужную информацию, но и адекватно ее интерпретировать. Это важно как для состоявшегося, так и для начинающего исследователя, поскольку научно-исследовательская работа в междисциплинарных сферах с неизбежностью требует систематической рефлексии.

Публикации в рецензируемом журнале «Научное мнение» существенно расширяют аудиторию для обсуждения исследовательского объекта, что является важным фактором проверки достоверности полученных результатов, позволяет провести их первичную экспертизу, формирует устойчивые навыки корректного представления научной позиции в сфере письменной научной коммуникации. На страницах журнала, помимо научных статей и кратких сообщений, можно поместить информацию (на русском или английском языках) о научных конференциях и симпозиумах, отзывы о новых научных монографиях и диссертационных исследованиях, стенограммы научных дискуссий и круглых столов.

Редакционная коллегия рецензируемого журнала «Научное мнение» надеется на плодотворное сотрудничество с авторами и научными коллективами, заинтересованными в продвижении результатов исследований, в формировании новых научных направлений в условиях глубокой трансформации общества знаний.

Главный редактор
Лаптев Владимир Валентинович

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ, СТРАТЕГИИ

Титов Б. А.	Педагогика сотворчества как механизм обратной связи между индивидом и обществом в процессе социализации детей, подростков и юношества.....	10
Кужеков А. Ю.	Волонтерство как важнейший фактор формирования гражданской активности современной учащейся молодежи.....	18
Расщепкина Н. А.	Общекультурные компетенции как компоненты инновационного потенциала студента технического вуза	22
Гуцыкова С. В.	Удовлетворенность качеством жизни и стратегии преодоления студентов с различной оценкой безопасности социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности.....	29
Мухамадиярова Г. Ф.	Психологические механизмы развития познавательных процессов учащихся	36
Ищенко Т. Н.	Философско-методологические основания методической формы, отвечающей вызовам времени.....	39
Шабанова Т. В.	Гражданская позиция как социокультурное явление в истории российского военного образования	48
Багрецова Н. В.	Международный диалог профессиональных языков и культур	55
Абдуллина Л. Б.	Профессиональная готовность — цель профессиональной подготовки будущего педагога.....	62
Пискунова Е. А.	Рассмотрение законопроектов и принятие законов парламентами субъектов Российской Федерации.....	68
Попова М. Н.	Сотрудничество семьи и школы как педагогическая проблема	72
Семенов В. Ю.	Теоретические и эмпирические аспекты эмоционального интеллекта в современной психологии.....	75
Жукова Т. А.	Интегративный подход к развитию системы мультикультурного образования (на примере России и Германии).....	79
Гришин С. Ю.	Методологические подходы к определению природы и сущности туристских кластеров.....	86

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

Гайсумова Л. Д., Ахмиева Р. Б., Чатаева М. Ж.	Картографический материал в изучении географических дисциплин в вузе и школе	93
Валкина Н. В., Панова Е. О., Ушников А. И.	Исследование электромиографических показателей мышц студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой с эстетической направленностью	98

Болотин А. Э., Зюкин А. В., Петренко А. В.	Оценка значимости военно-прикладных навыков для решения боевых задач личным составом подразделений специального назначения внутренних войск МВД России.....	102
Баева Т. А., Богданова Н. В., Шамов А. Н.	Система упражнений по формированию профессиональной иноязычной компетенции в условиях современной информационно-образовательной среды в неязыковых вузах	109
Костикова Н. А.	Документы со специальными средствами защиты как объект технико-криминалистической экспертизы	121
Цветкова Л. С., Покровская С. В., Цветков А. В.	Нейропсихологический анализ изменений письменной речи при переходе к опосредствованию компьютером	127
Котова С. А., Онищенко Э. В.	Особенности оценки студентами качества обучения в вузе (из опыта Института детства РГПУ им. А. И. Герцена).....	133
Богдановская И. М., Кошелева А. Н., Хороших В. В.	Коммуникативные установки детей в условиях информационного общества	138
Губина С. Т.	Взаимосвязь интернет-зависимости и тенденции к саморазрушению: применение музыки в коррекции восприятия «реальности».....	145
Иванова Л. Б.	Комплекс средств ИКТ как одно из направлений для формирования познавательного интереса курсантов при обучении иностранному языку	152
Хаванская М. А.	Роль фоновых знаний в иноязычном общении	156
Толкова Н. М.	Состояние уровня развития общения у детей раннего возраста во Владимирском доме ребенка (диагностика — проблемы).....	159
Шмакова Е. Б.	Эволюция доктрин и конституционных норм о собственности в зарубежных странах.....	164
Боровков И. В.	Использование электронных документов в российском судопроизводстве	170
Собильская А. С.	Психологическая интеграция иностранных студентов в образовательном пространстве полиэтнического вуза.....	174
Васильева Я. В.	Органы и должностные лица, уполномоченные рассматривать дела об административных правонарушениях, предусмотренных законами субъектов РФ.....	178
Ванновская О. В.	Коррупционное поведение как следствие профессиональной маргинализации государственных служащих	183
Алмазова Е. Ю.	Опыт организации мониторинга профессионального развития руководителей образовательных организаций.....	188
Косцова С. А.	Сущность и структура экологической культуры личности.....	194
Валентиров М. Ю.	Взаимосвязь индивидуально-личностных свойств и самоактуализации в процессе социализации военнослужащих по контракту	198
Полякова С. А.	О составе бюджетного правонарушения	205
Салогуб А. М.	Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания сотрудников силовых структур.....	209
Сеничкина О. А.	Проблемы контроля аудитивных навыков и умений	215
Глухенькая Н. М.	Развитие кадровой политики предприятия: системный подход	221

CONTENTS

THEORY, STRATEGIES

Titov B. A.	Pedagogy of co-creation as a mechanism of feedback between an individual and society in socialisation of children, adolescents and young adults.....	10
Kuzhekov A. Yu.	Volunteering as an important factor in forming of civic engagement of modern students.....	18
Rasshchepkina N. A.	Common cultural competences as components of the innovation potential of a technical university student.....	22
Gutsykova S. V.	Satisfaction with quality of life and coping strategies of students with different evaluation of safety of the social-psychological space of educational and professional activities.....	29
Mukhamadiyarova G. F.	Psychological mechanisms of development of students' cognitive processes.....	36
Ischenko T. N.	Philosophical and methodological foundations of the teaching form meeting the challenges of modern time.....	39
Shabanova T. V.	Civic stance as a social and cultural phenomenon in the history of Russian military education.....	48
Bagretsova N. V.	International dialogue of professional languages and cultures.....	55
Abdullina L. B.	Professional readiness as a purpose of vocational training of a future teacher.....	62
Piskunova E. A.	Consideration of bills and adoption of laws by parliaments of the regions of the Russian Federation.....	68
Popova M. N.	Cooperation of family and school as a pedagogical problem.....	72
Semenov V. Yu.	Theoretical and empirical aspects of emotional intelligence in modern psychology.....	75
Zhukova T. A.	Integrative approach to the development of the system of multicultural education (based on the research in Russia and Germany).....	79
Grishin S. Yu.	Methodological approaches to determining the nature and essence of tourism clusters.....	86

APPLIED RESEARCH, TECHNOLOGIES

Gaysumova L. D., Akhmieva R. B., Chatayeva M. Zh.	Cartographic materials in geographical studies at universities and schools.....	93
Valkina N. V., Panova E. O., Ushnikov A. I.	The study of electromyographic indices of muscles of female students engaged in aesthetically oriented health-improving aerobics.....	98

Bolotin A. E., Zyukin A. V., Petrenko A. V.	Assessment of the importance of military applied skills for battle tasks solution by personnel of special task units of Internal Troops of the Ministry for Internal Affairs of Russia102
Baeva T. A., Bogdanova N. V., Shamov A. N.	The system of exercises forming students' professional foreign language competence under conditions of the modern information and education environment at non-linguistic higher educational establishments109
Kostikova N. A.	Documents with special means of protection as an object of forensic engineering examination.....121
Tsvetkova L. S., Pokrovskaya S. V., Tsvetkov A. V.	Neuropsychological analysis of changes in writing in the course of transition to computer mediation127
Kotova S. A., Onishchenko E. V.	Student evaluation of education quality at university (from the experience of the Institute of Childhood at Herzen State Pedagogical University of Russia)133
Bogdanovskaya I. M., Kosheleva A. N., Khoroshikh V. V.	Communicative attitudes of children in the information society138
Gubina S. T.	Interrelation between Internet addiction and the tendency to self-destruction: application of music in correcting the perception of "reality"145
Ivanova L. B.	The complex of ICT means as one of the directions for forming the cognitive interest of cadets in foreign language studies152
Khavanskaya M. A.	The role of background knowledge in foreign language communication.....156
Tolkova N. M.	The level of development of communication among children of early age in Vladimir children's home (diagnostics — problems)159
Shmakova E. B.	Evolution of doctrines and constitutional norms on property in foreign countries164
Borovkov I. V.	Use of electronic documents in Russian judicial proceedings.....170
Sobilskaya A. S.	Psychological integration of foreign students in the educational space of a multi-ethnic university174
Vasileva Ya. V.	Bodies and officials authorised to consider cases on administrative offences in accordance with laws of the Russian Federation subjects....178
Vannovskaya O. V.	Corrupt behaviour as a result of professional marginalisation of civil servants183
Almazova E. Yu.	Experience of monitoring of professional development of educational organisations' heads188
Kostsova S. A.	The essence and structure of a person's environmental culture.....194
Valentirov M. Yu.	Interrelation of personal qualities and self-actualisation in the course of socialisation of contract servicemen198
Polyakova S. A.	The structure of a budget offense.....205
Salogub A. M.	The structure and content of the emotional burnout syndrome of law enforcement officials.....209
Senichkina O. A.	Issues of the listening comprehension skills control215
Glukhenkaya N. M.	Personnel policy development in organisations: systematic approach ...221

ТЕОРИЯ, СТРАТЕГИИ

ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА КАК МЕХАНИЗМ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ИНДИВИДОМ И ОБЩЕСТВОМ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА

Б. А. Титов, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов,
e-mail: ba.titov@yandex.ru

В статье исследуется педагогика сотворчества как эффективный психолого-педагогический механизм социализации детей, подростков и юношества. В частности, обозначаются условия, при которых сотворчество между ребенком и педагогом, ребенком и социальной средой дает оптимальный результат. К ним относятся: знания объективно существующих законов, норм и правил межличностного общения, индивидуальный подход, свободный выбор объектом социализации видов, форм и содержания социальной деятельности, целенаправленное формирование ценностных ориентаций, коллективная творческая деятельность и творческое самоуправление, диалогизация взаимоотношений и формирование позитивной Я-концепции.

Ключевые слова: педагогика сотворчества, социализация личности, Я-концепция, межличностное общение, индивидуальный подход, мотивация личности, ценностные ориентации детей, подростков и юношества, коллективная творческая деятельность, творческое самоуправление, диалогизация взаимоотношений.

PEDAGOGY OF CO-CREATION AS A MECHANISM OF FEEDBACK BETWEEN AN INDIVIDUAL AND SOCIETY IN SOCIALISATION OF CHILDREN, ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS

B. A. Titov, Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences,
e-mail: ba.titov@yandex.ru

The pedagogy of co-creation is investigated in the paper as an effective psychological and pedagogical mechanism of socialisation of children, adolescents and young adults. In particular, the author determines conditions under which co-creation between a child and a teacher, a child and a social environment gives the best result. They include: knowledge of the existing laws, regulations and rules of interpersonal communication, personal approach, free choice of types, forms and content of social activity by a socialisation object, purposeful formation of values, collective creativity, and creative self-management, dialogisation of relationships and forming of a positive self-concept.

Key words: pedagogy of co-creation, socialisation of personality, self-concept, interpersonal communication, personal approach, motivation of a personality, values of children, adolescents and young adults, collective creative activity, creative self-management, dialogisation of relationships.

Общеизвестно важнейшее положение психологии: личность развивается в процессе деятельности [3, с. 147]. Таким образом, социализация как личностное свойство возникает в процессе деятельности;

она выступает как результат этой деятельности. Следовательно, формирование и развитие детей, подростков и юношества может осуществляться лишь в процессе социальной деятельности, направленной

на «присвоение» и накопление ценностей общества.

Полнота, эффективность любых формирующих процессов, в том числе процесса социализации подрастающего поколения, во многом зависят от средств и методов педагогического воздействия, но более всего от подхода в использовании этих средств и методов. Оптимальным подходом в решении любых педагогических процессов является совместная дискуссионно-эвристическая деятельность педагога и воспитанника, наличие обратной связи между ними, носящей исследовательско-творческий характер (Сократ, Л. Толстой, Ш. Амонашвили). В современной педагогике такая деятельность обозначается как педагогика сотворчества.

Каким же требованиям должна отвечать педагогика сотворчества в процессе социализации подрастающего поколения?

Педагогика сотворчества, совместная взаимопроникающая и взаимодополняющая деятельность педагога и воспитанника, периодически меняющихся ролями, и ведущая к их взаимному обогащению и развитию; во-первых, *возможна лишь на основе знаний объективно существующих законов, норм и правил межличностного общения*, без соблюдения которых вообще невозможна никакая конструктивная совместная деятельность. Стало быть деятельность по научению общению должна пронизывать все сферы взаимоотношений педагога и воспитанника. В процессе этих взаимоотношений надлежит формировать уважительное отношение к партнеру по общению (обучать ведению беседы, спора, умению слушать). Необходимо вырабатывать установку на интерес к предмету общения, т. е. раскрывать познавательный характер общения, ведь именно в общении человек получает новую информацию об окружающей его действительности. Следует также учитывать коммуникативный характер общения. В межличностном общении осуществляется восприятие, понимание и узнавание другого лица, формирование для себя его образа. При этом не следует забывать эмоциональное проявление общения. Куль-

тура выражения своих чувств привлекает, отсутствие — отталкивает. В процессе общения осуществляется воздействие на сознание и поведение другого человека, а также формируется собственное мировоззрение, вырабатывается единая стратегия, т. е. общение носит также воспитательный характер.

В процессе общения следует раскрывать механизмы воздействия на окружающих; умение нравиться, расположить к себе, т. е. необходимость следить за своей внешнею, проявлять искренний интерес к окружающим, уметь слушать и воодушевлять на разговор и др.; умение склонить на свою сторону посредством уважительного отношения к мнению собеседника, терпимости к его недостаткам и критичности к себе, аргументированности своей точки зрения и др.; умение повести за собой, делая акцент на достоинствах человека и помогая ему создать положительную репутацию в глазах его окружения, показав при этом, что его недостатки легко исправить.

На основе усвоенных знаний, умений и навыков общения целесообразно обучать экстраполяции приемов общения из одной ситуации в другую, конструированию новых способов общения.

Стиль подобных взаимоотношений, сама атмосфера дружеского общения обостряют восприятие, побуждают к свободной творческой деятельности, помогают усваивать общечеловеческие ценности, познавать себя как человека, самоутверждаться. В процессе общения подрастающее поколение приобретает индивидуальный социальный опыт, осваиваются нормы социально типического поведения, реализуются типичные и индивидуальные стороны человека, т. е. общение выступает как способ и средство социального утверждения детей, подростков и юношества.

Вторым условием педагогики сотворчества является индивидуальный подход в осуществлении помощи социальной деятельности детей, подростков и юношества.

Учет половозрастных и физических, психических и интеллектуальных, региональных и национальных особенностей, социального происхождения, способностей и склонно-

стей детей, подростков и юношества во многом определяют эффективность процесса социализации.

В свою очередь, задачей процесса социализации является формирование в личности определенных потребностей. При этом удовлетворение существующих и формирование новых потребностей возможно лишь на основе изучения индивидуальных особенностей человека. Потребность же обнаруживает себя в мотивах поведения, которые побуждают человека к деятельности, выступая двигателем поведения. Стало быть, организация социальной деятельности на основе индивидуального подхода не мыслима без изучения мотивов этой деятельности и умения управлять ими. Только зная мотивы социальной деятельности, можно осуществлять их корректировку, направлять действия детей в нужное русло, сделав их лично и социально значимыми.

Наше исследование позволило выявить 3 основных блока мотивов социальной деятельности. К ним относятся: блок мотивов самовыражения и самоутверждения, когнитивный (познавательный) блок и блок общения.

Мотивация самовыражения и самоутверждения. Самовыражение и самоутверждение детей, подростков и юношества проявляется в стремлении заявить о себе посредством поступков, заслуживающих признания и поощрения друзей, знакомых, в стремлении к самореализации, к получению удовлетворения от выполнения поставленных целей, от результатов творческой деятельности. Стремление к самовыражению и самоутверждению как бы интегрирует все остальное, поскольку все сводится в конечном счете к самореализации личности.

В качестве доминирующего мотива этого блока выступает стремление добиваться успеха в глазах друзей и знакомых. Реализация притязаний на признание — одна из форм социальной активности, обеспечивающая ребенку определенные перспективы дальнейшего развития.

Мотивация когнитивной деятельности (стремление к познанию в социальной сфере). Проявляется в любознательности, в

стремлении к знаниям, в приобретении новых умений и навыков. Познавательная деятельность является как бы ключевой, так как в ней — основа, и без нее невозможно удовлетворить другие виды деятельности. Основным резервом формирования мотивов социально познавательной деятельности является активизация этой деятельности.

Мотивация общения. Проявляется в стремлении к поддержанию межличностных отношений с положительной эмоциональной окраской, к контактам, которые устанавливаются для получения удовлетворения от самого процесса общения.

Формирование положительных мотивов социальной деятельности оказывает существенное влияние на направленность личности, определяет жизненную позицию в сфере искусства, в учебной, трудовой, общественной и т. п. деятельности детей, подростков и юношества.

Третьим условием педагогики творчества является свободный выбор детьми, подростками и юношеством видов, форм и содержания социальной деятельности.

Опыт показывает, что навязывание, равно как и запреты, определенных видов социальной деятельности не ведет к позитивным результатам. Представляется, что содержание социальной деятельности может быть самым разнообразным, если оно не противоречит интересам общества в целом и каждого индивида в отдельности. В противном случае должно выдвигаться альтернативное суждение, система взглядов, научно обоснованная теория, развенчивающая, показывающая несостоятельность, вредность, убогость и т. п. того или иного явления. Запрету же могут быть подвергнуты (при условии глубокой гласной аргументированности) лишь откровенно антигуманные, разлагающие явления: садизм, порнография и т. п.

Вместе с тем свобода социальной деятельности детей, подростков и юношества должна быть сопряжена с ответственностью, которая, в свою очередь, становится внутренней основой мотивации ответственного поведения индивида лишь под воздействием внешних требований, которые к нему предъявляет

общество, коллектив, при условии творческого их освоения.

В этой связи *четвертым условием педагогики сотворчества в процессе социализации выступает простор свободному творчеству индивида и его сочетание с творчеством коллективным.*

Социальная деятельность характеризуется как деятельность репродуктивная, направленная на получение уже известного результата известными же средствами, и продуктивная деятельность или творческая. Если под детским творчеством (в нашем случае творчеством детей, подростков и юношества) мы будем понимать новые оригинальные преобразования известного, комбинации, имеющиеся в их опыте художественных образов, идей и т. д., то всякая программа, осуществляемая в любом виде социальной деятельности, имеет право на существование лишь в качестве ствола дерева, у которого есть ветви и листья — продукт самостоятельного свободного творчества детей, подростков и юношества. Втискивание же их в жесткие рамки программы, регламента и т. д. есть не что иное, как подавление их творческих потенциалов.

Для обеспечения свободной социальной деятельности детей, подростков и юношества необходимо, чтобы творческие процессы: восприятие, мышление, воображение — несли удивление, новизну, вводили в ситуацию противоречий различных явлений, раскрывали значимость какой-либо социальной информации, факта, сообщения для жизнедеятельности человека.

Вместе с тем педагогическая результативность творческой деятельности особенно велика тогда, когда творческий процесс отдельно взятого индивида обогащается, «запитывается» творчеством других людей, т. е. в процессе коллективной творческой деятельности. Воспитание в коллективе и через коллектив важнейший принцип педагогики, ибо коллектив как совокупность индивидуальностей, объединенных общими целями, есть мощная сила, способная сформировать и развить все важнейшие качества личности.

Гармоническое развитие коллектива возможно лишь при соблюдении ряда условий,

выработанных и обоснованных А. С. Макаренко [2, с. 7–100, 345–357]:

1. Дисциплина и режим, без которых невозможно осуществление любого дела, включая творческую деятельность, невозможна результативность.

2. Систематичность и целенаправленность в осуществлении воспитания и обучения, недопустимость их разрыва.

3. Мажорный тон — проявление внутреннего спокойствия, чувства собственного достоинства, уверенности в своих силах, в силах коллектива и в его будущем.

4. Дружеское единство коллектива на основе уважения общественного мнения и каждого члена коллектива. Чувство гордости за коллектив. Недопустимость уединенности личности.

5. Присутствие в коллективе идеи защищенности, поддержки в достижении истины. Чуткий подход друг к другу.

6. Активность коллектива, каждого его члена, но упорядоченная, разумная и полезная.

7. Привычка торможения, сдержанность в движении, в слове, в критике и т. д. (особая форма торможения — это проявление вежливости).

Истинным стимулом творческой деятельности служит ожидание «завтрашней радости», видение «перспективы пути». А. С. Макаренко выделяет 3 перспективные линии:

- близкая перспектива (т. е. общее стремление к завтрашнему дню);
- средняя перспектива (заключается в проекте события несколько отодвинутого во времени);
- далекая перспектива (более широкая, крупномасштабная перспектива, рассчитанная на достижение возвышенной цели).

Коллективная творческая деятельность содействует формированию социально значимых потребностей личности, их сочетанию с общественными потребностями. Данное условие выполнимо лишь при обязательном и всеобщем добровольном включении членов коллектива в единую стройную систему разнообразных видов общественно полезной

деятельности, приобретающей на практике самые различные формы.

Таким образом, можно сформулировать **пятое условие педагогики сотворчества**. *Процесс социальной деятельности должен содействовать формированию общественно значимых потребностей личности, их сочетанию с общественными потребностями.*

В процессе целенаправленной, педагогически организованной, общественно полезной деятельности трансформируется и активизируется внутренняя убежденность детей, подростков и юношества, и обязательное для общества превращается в их личную установку. При организации этой деятельности важно, чтобы она не носила случайного характера, а была систематической, чтобы была преемственность в осуществлении разнообразных по форме, содержанию и сложности дел. Непременное условие реализации общественно-полезной деятельности — единство интересов членов коллектива, их творческое взаимодействие, осознанная причастность к делам коллектива, искреннее желание внести свой личный вклад в дела коллектива.

Высокая жизнеспособность коллектива достигается лишь в том случае, когда обеспечивается единство воспитания и самовоспитания личности и коллектива, когда каждый участник коллектива выступает не только в качестве объекта, но и субъекта воспитания. Идея А. С. Макаренки воспитания в коллективе и через коллектив полностью реализуется лишь при условии полного самоуправления. При этом педагогическая сущность самоуправления выражается в том, что, пребывая в коллективе функционирующем на основе самоуправления ребенок, подросток, юноша «присваивает» себе понятия, образы, идеи, критерии оценок, в конце концов мировоззренческую позицию этого коллектива. Отсюда следующее, **шестое условие педагогики сотворчества** — *творческое самоуправление*. Творческое самоуправление возможно лишь при совместно выработанных нормах, регулирующих поведение и деятельность каждого члена коллектива; при сочетании общих интересов и целей членов коллек-

тива с интересами и целями всего общества; при выработке друг к другу чувства симпатии, товарищества, долга и справедливости; при внутреннем принятии членами коллектива воспитательной функции по отношению к каждому вновь входящему в коллектив; при накоплении и сохранении прогрессивных традиций коллектива.

Самый действенный инструмент воздействия педагога — он сам, его личные качества, находящие свое выражение в стиле взаимоотношений с воспитанниками, окружающими его людьми, ибо все методы воздействия опосредуются через общение. Монологичность в общении между воспитанником и педагогом порождает авторитарность последнего, нетворческую атмосферу. Альтернативой монологичности служит диалог между педагогом и воспитанником. Диалогизация взаимоотношений — наилучший способ передачи социального опыта.

Одним из каналов, обеспечивающих социализацию подрастающего поколения, является семейный канал, через который в первую очередь осуществляется передача социальной информации и суммы социальных навыков от поколения к поколению. Стало быть, проблема взаимоотношений имеет куда более широкие рамки, чем «подросток — педагог», сюда вклиниваются родители, т. е. проблема выражается во взаимоотношениях поколений. В настоящее время старшее поколение частично утрачивает главенствующую роль. Определенная часть юношества открыто игнорирует их мнение. Вместе с тем старшее поколение — это носители традиционной культуры, традиционных идеалов, ценностей.

Старшее поколение весьма часто, пытаясь приобщить подрастающее поколение к своим ценностям (при этом не всегда зная и не стремясь узнать их субкультуру), не оспаривает несостоятельность юношеской субкультуры, те ее составляющие, с которыми они не согласны, а отвергают без аргументов.

В свою очередь, юношество, обнаруживая общественные противоречия, требует мгновенных перемен, не желая приложить при этом усилий, и в силу недостаточного владения диалектическим мышлением испытывает

пренебрежение к «устаревшим», «закостенелым», с их точки зрения, взглядам, вкусам отцов.

Старшее поколение требует уважения, почтения к истории, традициям, авторитетам и т. п. при этом подчас не удосуживается, не снисходит до доказательств, а требует принять как догму свои идеалы.

Подрастающее поколение, в свою очередь, обвиняя отцов в неспособности повлиять на ход истории, «с порога» отторгает идеалы и ценности старшего поколения как устаревшие, догматические, а подчас юношество искренне не понимает, почему они должны жить «вчерашним днем», «вчерашними ценностями». Им кажется, что рок-музыка дает исчерпывающий ответ на вопросы, стоящие перед ними.

В результате, юношество подчас «слепо» противостоит «слепому» давлению старших поколений. Таким образом, лишь из-за отсутствия глубоко аргументированного диалога нагнетается конфликтная ситуация в отношениях между поколениями. С другой стороны, старшее поколение — поколение отцов — оказывается не в состоянии достаточно быстро перестроиться и приспособиться к новым условиям, обусловленным прогрессом, а детям предстоит жить именно в этих новых условиях, но и у них ощущается острый дефицит нравственной, политической, материальной и художественной культуры для разрешения создавшихся противоречий.

Конфликт поколений обусловлен тем, что одно и то же социальное окружение по-разному воздействует на людей разных возрастов, разных поколений. Кроме того, «вписанные» в одну и ту же систему отцы и дети подвергаются воздействию различных факторов наиболее актуальных для каждого поколения.

Проблема «отцов и детей» — это скорее психологическая, чем социальная проблема. «Дети» действительно отвергают ценности своих отцов. Этот процесс не всегда осуществляется открыто, иногда он латентен, но он происходит. Причем начинается он вместе с «подростковым бунтом», когда у детей коли-

чество знания переходит в новое качество, и подросток становится способным критически воспринимать и оценивать действительность при полном отсутствии конструктивизма в словах и делах.

Казалось бы, конфликт должен исчезнуть к юношескому возрасту, ибо в это время у человека появляется здоровый конструктивный подход к окружающей действительности, но машина разрушения и отторжения набрала силу, и остановить ее непросто. Лишь к периоду зрелости конфликт утихает и уж совсем ослабевают, когда поколение детей превращается в поколение отцов. Однако конфликт поколений не исчезает, а возникает вновь, но уже между новоиспеченными отцами и их детьми. Именно этот конфликт способствует качественному обновлению отцов. Казалось бы, прошлый опыт должен научить их гибкости во взаимоотношениях с детьми, но, увы, так бывает далеко не всегда.

В качестве эффективного средства разрешения проблемной ситуации выступает диалогическое общение. Для конструктивного ведения диалогического общения необходимо соблюдение ряда условий: доступность вступления в диалог каждого ребенка, подростка, юноши с любым представителем старшего поколения; определение проблемы взаимодействия и введение в проблему субъектов диалога; актуальность обсуждаемого противоречия для обеих сторон, превращение его в лично значимое событие; определение средств и методов взаимодействия и организации самого процесса диалога.

Таким образом, *седьмым условием педагогики сотворчества является диалогизация взаимоотношений между поколениями, ибо только на его основе возможно формирование и развитие творческой личности.*

Существует поговорка: «Разложите молодежь и вы победите нацию». Вот почему жизненно необходимо противостоять нравственному и духовному загрязнению подрастающего поколения. В среде современных подростков и юношества усиливается тенденция «самонаправленной жестокости», ее проявлениями являются: алкоголизм, наркомания, токсикомания, различные отклоне-

ния в поведении, самоубийство — т. е. все явления, объединенные неосознанным или осознанным стремлением личности к физическому и моральному саморазрушению, разрушению духовных ценностей.

Таким образом, возникает еще одна проблема, препятствующая благоприятному протеканию педагогики сотворчества, — проблема саморазрушения подростков и юношества. Однако личность формируется, не только усваивая влияния окружающей среды, но и сопротивляясь им. В этой связи возникает следующее, *восьмое условие педагогики сотворчества — целенаправленное формирование у детей, подростков и юношества ценностных ориентаций, противостоящих саморазрушению личности.*

Ребенок по отношению к социальной среде выступает как активная сила, он является органической частью этой среды и может по-своему, доступными ему формами ее преобразовать. Вступая в отношения с окружающими ребенка ценностями, он не пассивно приспосабливается к ним, а активно осваивает их.

Для каждого ребенка, подростка, юноши складывается неповторимая и сугубо индивидуальная среда развития, своя микросреда, являющаяся выражением социальной среды и в то же время проявляющая относительную самостоятельность, состоящая из таких элементов, как: семья, школа, двор, близкие, друзья, сверстники и т. д. Микросреда как явление прогрессивное и регрессивное может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на социализацию индивида. Поэтому процесс формирования у детей, подростков и юношества ценностных ориентаций должен носить педагогически организованный различными социальными институтами характер.

Эмоциональная зажатость — вот еще одно препятствие в реализации педагогики сотворчества. Она не только отменяет диалог и сотрудничество, но и обесценивает творческое самовыражение личности, блокирует необходимое с самого раннего детства систематическое и целенаправленное развитие творческого потенциала личности.

Эмоциональная зажатость есть производная от негативной Я-концепции. Данные многих исследований указывают на то, что негативная Я-концепция характеризуется отрицательным отношением к себе, неприятием себя, ощущением своей неполноценности, высоким уровнем тревожности, слабой приспособляемостью к жизни, сложностями в налаживании контактов со сверстниками, что обусловлено неблагоприятными межличностными отношениями с окружением индивида.

Дети с высокой самооценкой, как правило, проявляют оптимизм по поводу своих возможных успехов; уверены в своей компетенции; полагают, что на людей они производят приятное впечатление; с готовностью принимают на себя ответственность; выдвигают новые идеи, планы и пр.

Формирование позитивной самооценки обуславливается соблюдением условий, к которым относится твердая убежденность в импонировании другим людям, уверенность в способности к тому или иному виду деятельности, ощущение собственной значимости.

Формированию позитивной самооценки детей, подростков и юношества благоприятствует доверительное отношение педагогов, других старших. В педагогической практике выкристаллизовался ряд условий, соблюдение которых побуждает воспитанников к взаимопониманию с педагогом. Во-первых, это психологическая поддержка со стороны педагога. Он должен давать воспитанникам полезные советы, но не навязывать их в авторитарной форме. Во-вторых, педагог должен делать акцент на способностях воспитанника. Практика показывает, что воспитанники наилучшим образом развиваются под руководством педагога, который видит у них большие потенциальные возможности и призывает их реализовывать. Однако это вовсе не обозначает преувеличение объективных возможностей воспитанников, ибо последние воспринимают это как «заигрывание» педагога. Отсюда — третье условие — развитие у юношества реалистической самооценки и установление на этой основе реали-

стических целей. И последнее, непереносимое условие формирования доверительного отношения воспитанника к педагогу есть развитие способности к самоодобрению, ибо чем более положительные высказывания, имеющие своим источником реальные успехи, цели и оценки, ребенок может отнести к себе, тем большей силой они будут обладать в плане формирования у него позитивной Я-концепции [1].

Таким образом, последнее, *девятое условие педагогики сотворчества* — формирование положительной Я-концепции подрастающего поколения.

Итак, важнейшим условием общественного развития является включение под-

растающего поколения в социальную деятельность, носящую творческий характер. Понимание этого явления и обязательное его соблюдение откроют для человечества новую эпоху — эпоху качественного перехода от «человека разумного» к «человеку творческому», но процесс этот осуществляется не автоматически. Равноправный диалог педагога и воспитанника вокруг социальных проблем, эмоционально окрашенное сотворчество в поиске истины — лишь эти условия способны обеспечить максимальную эффективность процесса по осуществлению творческого развития подрастающего поколения, становлению собственного мировоззрения.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 222 с.
2. Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 5. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. Методика организации воспитательного процесса. 382 с.
3. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. М., 1970. 432 с.

References

1. Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie. M., 1986. 222 s.
2. Makarenko A. S. Sobranie sochineniy: v 7 t. M.: Pedagogika, 1986. T. 5. Nekotorye vyvody iz moego pedagogicheskogo opyta. Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsesssa. 382 s.
3. Obshchaya psikhologiya / pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1970. 432 s.

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

А. Ю. Кузечков, Владимирский юридический институт Федеральной службы
исполнения наказаний, e-mail: akuzhekov33@mail.ru

Статья посвящена изучению волонтерского движения в контексте его влияния на развитие гражданской активности современной молодежи. Рассматриваются точки зрения различных специалистов по данной проблеме. Подчеркивается, что развитие гражданской активности молодежи является процессом уяснения правил и норм общепринятых отношений между личностью и социумом, что детерминирует необходимость осознания каждым человеком себя как полноценного индивида, понимания всего объема своих компетенций и обязательств. Отмечается, что особенностью формирования гражданской активности в молодежной среде посредством волонтерской деятельности является социальное и гражданское сотворчество, которое направляет совместные усилия ребят на осмысление и преодоление проблем, связанных с защитой своих законных прав и интересов, а также других лиц; позволяет наиболее полно осознать приоритет общечеловеческих ценностей, гражданский долг и ответственность; обеспечивает развитие умений и навыков поддержки других людей. Представлены и обоснованы авторские умозаключения.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская активность, волонтерство, гражданственность, гражданская позиция, гуманизм, ответственность.

VOLUNTEERING AS AN IMPORTANT FACTOR IN FORMING OF CIVIC ENGAGEMENT OF MODERN STUDENTS

A. Yu. Kuzhekov, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service,
e-mail: akuzhekov33@mail.ru

The article is devoted to the study of the volunteer movement in the context of its impact on the development of civic engagement of youth today. Points of view of various experts on this issue are discussed. The author stresses that the development of civic engagement of youth is the process of understanding the rules and norms of generally accepted relationships between an individual and society, which determines the need for self-actualisation of every person as a complete individual, understanding the entire scope of his/her competences and obligations. The author notes that the formation of civic engagement among youth through volunteerism is characterised by social and civil co-creation, which directs the joint efforts of young people to understanding and overcoming the problems associated with protection of their and other peoples' legitimate rights and interests. Social and civil co-creation helps to fully realise the priority of human values, civic duty and responsibility and ensures the development of skills of supporting other people. The author's conclusions are presented and justified.

Key words: civic education, civic engagement, volunteerism, citizenship, civic stance, humanism, responsibility.

Концепция модернизации российского образования констатирует, что современное общество нуждается в образованных, мобильных, конструктивно мыслящих, нравственно воспитанных предприимчивых индивидах, способных в ситуациях выбора само-

стоятельно принимать необходимые решения, определяя возможные последствия, которые могут эффективно взаимодействовать с окружающими и обладают необходимым чувством ответственности за будущее своей страны.

Современные жизненные реалии детерминируют соответствующие требования к личности полноценного гражданина российского государства. Важно понимать, что формирование гражданских значимых качеств у современной учащейся молодежи играет особую роль ввиду того, что их отсутствие может обусловить утрату социальных ориентиров, личных инициатив и конструктивной жизненной стратегии.

В данной связи отечественное образование имеет в качестве одной из ключевых педагогических задач воспитание молодой личности, обладающей надлежащим уровнем гражданственности. Весьма интересна ситуация, при которой высшие учебные заведения должны соблюдать определенный нейтралитет по отношению к активному политическому волеизъявлению, а с другой стороны, социум не снимает с них определенной ответственности за гражданское воспитание подрастающего поколения, сущность которого выражается в формировании у обучающихся способности толерантного отношения к мнению других людей на фоне устойчивой защиты собственных взглядов, умений обеспечивать бесконфликтные ситуации, понимания своих действий в сочетании с осознанием степени ответственности за последующие последствия. Изучение современных исследований, посвященных гражданскому воспитанию подрастающего поколения, позволяет констатировать возрастающий интерес многих специалистов к обозначенной проблематике. Однако приходится резюмировать относительно скромное количество фундаментальных исследований, посвященных волонтерской деятельности как важнейшему условию гражданского воспитания молодежной среды. Волонтерство является достаточно распространенным видом социальной активности молодежи как на Западе, так и в российском государстве. Под волонтерами, как правило, понимают лиц, которые на безвозмездной основе активно помогают другим людям. Волонтерская деятельность неразрывно связана с благотворительностью, получением новых знаний, контактами с новыми людьми, реализацией

своих возможностей, продвижением своих интересов и ориентиров. Волонтера отличают такие качества, как добровольность, гуманность и активность, что позволяет ему активно реализовать свой социально значимый потенциал.

Воспитание гражданской активности стало приоритетным направлением государственной культурной и образовательной политики, о чем свидетельствуют принятые законодательные документы, среди которых необходимо отметить государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 гг.», в которой отмечается, что «необходимо создание условий для участия общественных (объединений) и творческих союзов в работе по патриотическому воспитанию; активизация участия учреждений культуры, общественных организаций (объединений), представителей творческой интеллигенции в военношефской работе, направленной на приобщение военнослужащих к богатствам российской и мировой культуры; развитие активных форм общественного воспитательного воздействия на формирование патриотического сознания граждан Российской Федерации» [4].

В проекте Федерального закона «О волонтерстве» обозначены ориентиры волонтерского движения в России: оказание безвозмездной помощи тому, кто в ней нуждается; безвозмездное участие в социально важных мероприятиях с разрешения их организаторов, развитие и укрепление устойчивой гражданской позиции, формирование самоорганизации, развитие социальной ответственности, солидарности, привитие навыков сопереживания и милосердия к окружающим [5].

Вместе с тем изучение ряда источников позволило установить недостаточную изученность формирования гражданской активности подрастающего поколения в процессе волонтерской деятельности. Кроме того остаются актуальными противоречия между:

- актуализацией требований, которые предъявляются современной ситуацией к уровню сформированности гражданской активности молодежи, и недостаточной раз-

работанностью новых подходов к содержанию и педагогическим технологиям решения этой проблемы;

- информационно-просветительным, развивающим и социально-культурным потенциалом волонтерских объединений и недостаточным использованием этого потенциала в формировании гражданской активности молодежи;

- наличием отдельного несистематизированного практического опыта по формированию гражданской активности молодежи в условиях волонтерских объединений и отсутствием научных подходов к решению данной проблемы [2, с. 69].

Под гражданской активностью следует понимать интегративное свойство индивида, позволяющее обеспечить его полноценную включенность в политические и социальные процессы для реализации гражданских обязательств и иных функций как на уровне государственных структур, так и в деятельности общественных объединений и организаций [3, с. 101].

Формирование гражданской активности подрастающего поколения обусловлено тем, что оно является составляющей всего развития личности и соответствует общему механизму социализации.

Учитывая то, что гражданственность — это нравственная характеристика личности, оценивающая отношение человека к обществу, гражданское воспитание трактуется как воспитание правовой культуры и законопослушания, высокой нравственности и общей культуры, четкой гражданской позиции, постоянной готовности к сознательному, бескорыстному, добровольному служению своему народу. Для выражения поведенческой стороны понятия «гражданственность» используется термин «гражданская позиция» — это общественно-личностное образование, основанное на научном мировоззрении человека и приобретенном социально-правовом опыте, выражающемся в социально значимой направленности отношений личности к обществу, к своей деятельности, к другим людям и к себе самому. Понятие «гражданственность» включает в себя:

- понимание своих прав и свобод, а также умение использовать их на практике в рамках уважения прав и свобод других граждан;

- личную ответственность за свой выбор и свое поведение, осознание необходимых обязательств перед обществом и государством; способность вести позитивный диалог с властью, другими гражданами и гражданскими объединениями [2, с. 70].

Развитие гражданской активности молодежи является процессом уяснения правил и норм общепринятых отношений между личностью и социумом, что детерминирует необходимость осознания каждым человеком себя как полноценного индивида, понимания всего объема своих компетенций и обязательств.

Весьма эффективны в аспекте формирования и развития гражданской активности различные волонтерские организации, которые способствуют вовлечению в социально полезную деятельность граждан разных возрастов и социальных статусов. Следует отметить, что волонтерская деятельность выражается в особом взгляде на жизнь, в целом мировоззрении, впитавшем в себя все самое лучшее, что было создано в мировой педагогической среде за многие годы. Безвозмездная помощь, которую оказывают отдельные люди или их объединения, основывается на бескорыстном служении гуманным человеческим идеалам и не преследует в качестве цели получение прибыли или каких-либо льгот.

Волонтерство обладает давними традициями. История человеческого развития богата многочисленными фактами добровольных и бескорыстных поступков, поскольку люди, готовые оказывать помощь другим, к счастью, были всегда. Их побуждения достаточно разнообразны: кто-то движим стремлением к исполнению своего христианского долга, другой нуждается в поощрении и социальном одобрении, третий хочет почувствовать себя кому-то нужным.

Е. В. Великанова отмечает, что «наиболее популярным среди молодежи оказалось представление о добровольческой деятельности в гуманитарном прочтении с социальным инвестированием, когда приоритетом

деятельности выступает работа по оказанию помощи различным общественным субъектам (человеку, группе, организации), а также помощь на безвозмездной основе в организованной или неорганизованной форме» [1, с. 153].

Полагаем, что особенностью формирования гражданской активности в молодежной среде посредством волонтерской деятельности является социальное и гражданское сотворчество, которое направляет совместные усилия ребят на осмысление и преодоление проблем, связанных с защитой своих

законных прав и интересов, а также других лиц; позволяет наиболее полно осознать приоритет общечеловеческих ценностей, гражданский долг и ответственность; обеспечивает развитие умений и навыков поддержки других людей. Формирование и развитие гражданской активности молодежи в условиях волонтерского движения реализуется с учетом целостного педагогического воздействия на когнитивную, ценностную, мотивационную и другие сферы личности современного молодого человека, обеспечивая его гармонизацию и полноценность.

Список литературы

1. Великанова Е. В. Условия эффективной институционализации добровольческого молодежного движения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 9 (125). С. 151–159.
2. Григорьев И. Н. Потенциал волонтерского движения в воспитании гражданской активности молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 10 (138). С. 67–71.
3. Григорьев И. Н. Специфика организации волонтерства в молодежной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2008. № 12 (68). С. 100–104.
4. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 гг.: постановление Правительства РФ от 5.10.2010 г. № 795. Государственная программа. URL: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml 20345 (дата обращения: 03.03.2015).
5. Проект ФЗ о добровольчестве (волонтерстве). URL: <http://www.oprf.ru/discussions/1389/newsitem/20345> (дата обращения: 03.02.2015).

References

1. Velikanova E. V. Usloviya effektivnoy institutsionalizatsii dobrovol'cheskogo molodezhnogo dvizheniya // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2013. Vyp. 9 (125). S. 151–159.
2. Grigor'yev I. N. Potentsial volonterskogo dvizheniya v vospitanii grazhdanskoy aktivnosti molodezhi // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014. № 10 (138). S. 67–71.
3. Grigor'yev I. N. Spetsifika organizatsii volonterstva v molodezhnoy srede // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2008. № 12 (68). S. 100–104.
4. Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2011–2015 gg.: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 5.10.2010 g. № 795. Gosudarstvennaya programma. URL: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml 20345 (data obrashcheniya: 03.03.2015).
5. Proekt FZ o dobrovol'chestve (volonterstve). URL: <http://www.oprf.ru/discussions/1389/newsitem/20345> (data obrashcheniya: 03.02.2015).

ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Н. А. Расщепкина, Самарский государственный технический университет,
e-mail: rasshhepkina.natalja@rambler.ru

В статье раскрыта необходимость внедрения методик, технологий обучения, использующих потенциалы учебных дисциплин основной образовательной программы технического вуза для развития у студентов метакогнитивных умений, способностей, обеспечивающих метакогнитивную саморегуляцию, метакогнитивной осведомленности как компонентов общекультурных компетенций. Развитие метакогнитивного опыта в рамках образовательной деятельности рассматривается как одно из условий формирования и развития общекультурных компетенций студентов технического вуза, которые выступают как компоненты их потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал.

Ключевые слова: инновационный потенциал, саморегуляция, метакогнитивный опыт, общекультурная компетенция.

COMMON CULTURAL COMPETENCES AS COMPONENTS OF THE INNOVATION POTENTIAL OF A TECHNICAL UNIVERSITY STUDENT

N. A. Rasshchepkina, Samara State Technical University,
e-mail: rasshhepkina.natalja@rambler.ru

The paper demonstrates the necessity of implementing educational methods and techniques that make use of the potential of the disciplines of the basic technical university curriculum in order to develop students' metacognitive skills and abilities ensuring metacognitive self-regulation and metacognitive awareness as components of common cultural competences. The development of metacognitive experience within the framework of educational activity is considered to be one of the conditions for the formation and development of common cultural competences of technical university students, which act as components of their self-determination potential which, in its turn, makes up a part of the innovation potential.

Key words: innovation potential, self-regulation, metacognitive experience, common cultural competences.

Значение инновационной профессиональной деятельности в современном мире трудно переоценить. В постановлениях Правительства РФ по инновационной политике подчеркивается, что обеспечение готовности современных кадров к инновационной деятельности является одним из решающих факторов успеха предприятия, отрасли, региона, государства и общества в целом. Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) показывает, что в них задача подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельно-

сти отчетливо не отображена. Отмечается [3], что психологическая структура готовности выпускников вуза к внедрению инноваций (*англ.* innovation — нововведение) как результатов инновационной деятельности обусловлена «двойственностью» этой деятельности, с одной стороны, она — особый вид деятельности, а с другой — элемент, который может присутствовать не только в каждом виде деятельности, но и в любом его конкретном процессе. В связи с этим существует необходимость целенаправленного исследования и теоретического обоснования обновления научно-теоретической основы системы

высшего образования, разработки и реализации образовательных программ, ориентированных на подготовку студентов к инновационной профессиональной деятельности в соответствии с актуальными потребностями социальной практики и ФГОС ВПО.

Разрешение проблемы подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности связывается с созданием в высшей технической школе условий для становления инновационного потенциала студентов. Инновационный потенциал интегрирует ресурсы, позволяющие личности успешно ставить инновационные цели на основании собственных выборов (потенциал самоопределения), и ресурсы, обеспечивающие переход к целенаправленной профессиональной деятельности и доведение поставленных целей до успешного осуществления (потенциал реализации). Применение субъектного подхода позволило раскрыть необходимость оказания педагогической помощи студентам в развитии метакогнитивного опыта для формирования в образовательной деятельности их потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала [7]. В связи с этим становится актуальным поиск ответов на вопросы: 1) Какие компоненты метакогнитивного опыта выступают в качестве ресурсов потенциала самоопределения и результатов образовательной деятельности? 2) В какой педагогической помощи нуждаются студенты?

Для ответа на эти вопросы были проанализированы работы, посвященные метакогнитивному направлению в психологии и практике образования, ФГОС ВПО в области техники и технологии.

Рассматривая проблему устройства «ментального опыта» (интеллектуальной сферы), М. А. Холодная выделяет 3 его уровня: когнитивный, метакогнитивный и интенциональный [9]. Метакогнитивный опыт обеспечивает контроль состояния индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также хода интеллектуальной деятельности. В его структуру автор включает: произвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивную

осведомленность и открытую познавательную позицию. Заслуживает внимания позиция Т. Е. Черноковой [10], согласно которой приведенные М. А. Холодной характеристики когнитивных стилей, обеспечивающие произвольную интеллектуальную регуляцию, соответствуют показателям продуктивности интеллектуальных процессов. Поэтому стили могут быть отнесены к когнитивным структурам познания. В концепции М. А. Холодной когнитивные структуры являются компонентами когнитивного опыта, который обеспечивает хранение, упорядочивание и трансформацию наличной и поступающей информации.

Согласно М. А. Холодной, произвольная регуляция человеком собственной интеллектуальной активности обеспечивается следующими способностями:

- планировать — выдвигать цели и подцели собственной интеллектуальной деятельности, определять средства их реализации и последовательность собственных действий;
- предвосхищать, учитывать последствия принимаемых решений и возможные изменения ситуации;
- оценивать, определять качество «отдельных шагов» интеллектуальной деятельности, а также собственных знаний;
- прекращать или притормаживать собственную интеллектуальную активность в случае необходимости;
- выбирать и модифицировать стратегии собственного обучения.

Выделенные автором процессы, обеспечивающие произвольную регуляцию человеком собственной интеллектуальной активности, соответствуют по своим характеристикам структурным компонентам произвольной саморегуляции активности человека, описываемой в рамках структурно-функционального подхода (школа О. А. Конопкина) [6]. Произвольная саморегуляция активности человека в данном подходе определяется как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности.

Выделенные М. А. Холодной процессы, таким образом, можно обобщить в 4 структуры: целеполагание; моделирование значимых условий осуществления познания; программирование действий; самоконтроль процесса и результатов познания. Эти структуры обеспечивают саморегуляцию интеллектуальной активности.

Д. Шартье и Э. Лоарер отмечают, что когнитивные процессы приложимы к объектам в широком смысле, а метакогнитивные процессы применяются к когнитивным процессам [11]. Эти авторы считают основной особенностью метакогнитивных процессов то, что они регулируют протекание собственно когнитивных процессов. Эту позицию Д. Шартье и Э. Лоарера разделяет М. А. Холодная. Функции метакогнитивной регуляции, согласно А. В. Карпову и И. М. Скитяевой, реализуются посредством стратегий, представляющих собой специфическую последовательность действий, например: планирование, управление информацией, мониторинг, исправление ошибок и оценка [4].

Исходя из сказанного, можно заключить, что выделенные М. А. Холодной способности обеспечивают метакогнитивную саморегуляцию.

Потенциал самоопределения в составе инновационного потенциала понимаем как готовность и умение человека использовать свои возможности в саморегуляции решений и действий. Непроизвольная саморегуляция, согласно традиционной точке зрения, имеет место в стереотипных ситуациях, произвольная — в ситуациях неопределенности, где ведущее значение имеет ориентировочная часть деятельности. Обобщая результаты ряда исследований, И. А. Кибальченко, Е. В. Голубева отмечают, что специальное обучение, направленное на развитие метакогнитивного опыта учащихся, обеспечивает повышение их эффективности в ситуации принятия решения в условиях неопределенного перцептивного выбора (приводится по: [7, с. 123]). Неопределенность оказывается существенным понятием, характеризующим условия перехода к новым формам мышления

в инновационной профессиональной деятельности, предполагающей самостоятельность в принятии решений.

Исходя из сказанного, рассматриваем способности, обеспечивающие метакогнитивную саморегуляцию, в качестве ресурсов потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал.

Метакогнитивную осведомленность М. А. Холодная определяет как уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах и считает ее третьим компонентом «метакогнитивного опыта». Этот компонент опыта соответствует метакогнитивным знаниям, по Дж. Флейвеллу. Согласно концепции этого автора (приводится по: [10, с. 154]), такие знания включают: знания о собственных индивидуальных особенностях восприятия, памяти, решения задач и «мировое» знание о познавательной деятельности (ее цели, задачи, действия...). Поскольку универсальным механизмом самоопределения выступает осознание и соотнесение (самооценивание) сущностных сил субъекта (мотивы и потребности, способности и возможности, характерологические и психофизиологические особенности) с внешней необходимостью (особенности социальной ситуации), то метакогнитивную осведомленность можно рассматривать как необходимую предпосылку самоопределения и компонент потенциала самоопределения.

Открытую познавательную позицию М. А. Холодная характеризует как особое отношение к парадоксам и противоречиям, вариативность субъективных способов восприятия и осмысления событий, адекватную восприимчивость по отношению к необычным событиям и включает ее в качестве четвертого компонента в «метакогнитивный опыт». Вслед за Т. Е. Черноковой [10] рассматриваем этот компонент как условие метакогнитивных процессов, поскольку выделенные автором в его составе качества обеспечивают возможность постановки познавательных целей, выявления значимых условий во всем их многообразии, построения вариативных программ действий и их коррекции.

Проведенный анализ позволяет сделать 3 важных вывода. Во-первых, метакогнитивная осведомленность и способности, обеспечивающие метакогнитивную саморегуляцию, являются компонентами «метакогнитивного опыта». Во-вторых, выделенные компоненты предстают в качестве ресурсов потенциала самоопределения в составе инновационного потенциала, поскольку этот потенциал понимается как конструкт, обеспечивающий использование индивидуальных ресурсов в саморегуляции решений и действий. В-третьих, развитие метакогнитивного опыта, способствующее формированию названного потенциала, можно рассматривать как приобретение студентами опыта саморегуляции процесса познания.

Обобщая результаты ряда эмпирических исследований, авторы работы [11] подчеркивают, что стихийного развития метакогнитивных процессов не происходит, и они требует целенаправленного формирования. Отметим ряд моделей, технологий, направленных на развитие этих процессов. Прежде всего, это «модель обогащающего обучения» (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная), в которой выделены определенные типы учебных текстов, направленные на развитие метакогнитивных умений [2]. «Концепция развития критического мышления через чтение и письмо» (Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл, Д. Халперн, И. В. Муштавинская и др.), получившая в настоящее время широкое распространение в практике обучения в высшей школе. Американские ученые (Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл, Д. Халперн) обосновали необходимость выделения трех этапов «работы с текстом», обязательных для проектирования образовательных технологий — стадии вызова, осмысления и рефлексии [8]. Технология, основанная на этой концепции, представляет собой целостную систему, формирующую метакогнитивные умения, навыки работы с текстом. Технология обучения начертательной геометрии (А. И. Сурыгин, И. Б. Афанасьева) [1], в которой психодидактическое конструирование учебной информации и ориентация на когнитивно-индивидуальные особенности студентов

направлены на обогащение их когнитивного и метакогнитивного опыта. Методика М. А. Кисляковой, использующая математическую деятельность для развития метакогнитивных умений у студентов гуманитарных специальностей [5].

Исходя из сказанного в работах [1; 2; 4; 5; 8; 11], к метакогнитивным можно отнести следующие умения:

- информационные (анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, аргументация, оценка, обобщение, сравнение, систематизация, классификация, определение понятий);
- критико-регулятивные (отличать факты, домыслы, мнения; определять достоверность источника, невысказанные позиции, логические несоответствия, противоречия; формулировать вопросы, гипотезы целей, задач; анализ результатов);
- творческие (перенос, выдвижение альтернативных решений, комбинирование известных способов, формулирование проблемы).

Таким образом, оказание обучающимся педагогической помощи в развитии метакогнитивных процессов заключается в создании и внедрении в образовательную практику моделей, технологий, методик, которые направлены на формирование метакогнитивных умений в ходе приобретения метакогнитивного опыта при обучении.

Переход российских вузов на ФГОС, обозначивший смену приоритетов в системе ВПО, привел к изменению характера требований к подготовке выпускников, результаты образования которых описаны в терминах компетенций. С понятием «компетенция» связывают мотивированную способность студента к выполнению определенной деятельности, предполагающую обладание им совокупностью знаний, умений, способов деятельности и опытом осознанного выполнения соответствующей деятельности. В образовательных стандартах направлений подготовки в области техники и технологий приведены формулировки общекультурных компетенций, в которых представлены способности, обеспечивающие саморегуляцию деятельности студентов. Например, обще-

культурная компетенция (ОК-1) в стандарте направления 240100 Химическая технология определяется как «владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения». Если постановку цели, выбор путей ее достижения, отмеченные в формулировке, отнести к собственному познанию студента в рамках образовательной деятельности, тогда в структуре данной компетенции можно выделить метакогнитивные знания и умения, способности, обеспечивающие метакогнитивную саморегуляцию. Общекультурная компетенция (ОК-7) в стандарте того же направления определяется как «способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, способность приобретать новые знания в области техники и технологии, математики, естественных, гуманитарных, социальных и экономических наук». Студент, обладающий ОК-7, может задать себе 2 вопроса: Что я не знаю или не умею? Как это узнать или этому научиться? Второй вопрос имеет 3 ответа: 1) инициировать учебное взаимодействие с преподавателем; 2) самостоятельно найти недостающую информацию в учебнике, книге; 3) самостоятельно поставить новую учебную цель и искать способы ее достижения, т. е. перевести учебную задачу в творческую или исследовательскую. Поэтому в структуре ОК-7 можно выделить метакогнитивную осведомленность как компонент ответа на первый вопрос и способности, обеспечивающие метакогнитивную саморегуляцию, т. е. третий ответ на второй вопрос. Тогда ОК-1 студента выступает как одно из условий успешного овладения им ОК-7.

Таким образом, метакогнитивные умения, способности, осведомленность выступают как компоненты общекультурных компетенций ОК-1, 7 в терминологии ФГОС направлений подготовки в области техники и технологий. Эти общекультурные компетенции можно рассматривать как компоненты потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал студента технического вуза.

Проведено исследование метакогнитивной включенности в деятельность студентов первого (48 человек), второго курсов (48 человек) очной формы обучения факультетов Самарского государственного аэрокосмического университета (СГАУ) и Самарского государственного технического университета (СамГТУ) с помощью адаптированной А. В. Карповым, В. В. Пономарёвой методики «Metacognitive Awareness Inventory» — МАИ («Опросник метакогнитивной включенности в деятельность») [4]. Этот опросник диагностирует, прежде всего, именно включенность метакогнитивных процессов. Результатом исследования является простая сумма баллов, максимальное значение которой составляет 260. Для оценки различий между выборками использовали U-критерий Манна—Уитни. Полученные данные позволяют сделать 3 важных вывода. Во-первых, индивидуальные показатели внутри групп студентов имеют значительный разброс. Так, средние значения суммы баллов для студентов первого курса составляют 205 (СГАУ) и 196 (СамГТУ), а для второго курса — 213 (СГАУ) и 187 (СамГТУ) при стандартных отклонениях соответственно равных 26, 23, 22, 16. Во-вторых, студенты второго курса СГАУ и СамГТУ по сумме баллов не превосходят первокурсников ($U = 250$, $U = 170$ при $p = 0,01$). Метакогнитивная включенность учащихся в деятельность, таким образом, не развивается в ходе образовательной деятельности в вузе. В-третьих, для формирования потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал, и общекультурных компетенций студентов нужно целенаправленно развивать их способности, обеспечивающие метакогнитивную саморегуляцию.

Полагаем, что общекультурные компетенции ОК-1, 7 в терминологии ФГОС должны формироваться комплексно и иметь выражение «через предмет». Их становлению «через предмет» будет способствовать направленная деятельность студентов по приобретению опыта саморегуляции процесса познания в рамках каждой дисциплины основной образовательной программы, которая бази-

руется на принципах развивающего обучения (развития, саморазвития, индивидуализации, проблемности и диалогичности) и теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Актуальным для формирования потенциала самоопределения и названных компетенций является создание и внедрение методик, технологий, использующих потенциалы учебных дисциплин основной образовательной программы технического вуза для развития у студентов метакогнитивных умений и способностей. Именно в такой педагогической помощи, по нашему мнению, нуждаются студенты.

Таким образом, развитие метакогнитивного опыта в рамках образовательной деятельности можно рассматривать как одно из условий формирования и развития общекультурных компетенций студентов технического вуза, которые выступают как компоненты их потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал. Для реализации этого условия нужно разработать и внедрить методики, технологии, использующие потенциалы учебных дисциплин основной образовательной программы технического вуза для развития у студентов метакогнитивных умений, способностей и осведомленности.

Список литературы

1. *Афанасьева И. Б.* Учет когнитивно-стилевых особенностей студентов в обучении // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 60–65.
2. *Гельфман Э. Г., Холодная М. А.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.
3. *Деркач А. А.* Субъект: формы, механизмы и пути развития. Казань: Центр инновационных технологий, 2011. 300 с.
4. *Карпов А. В., Скитяева И. М.* Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
5. *Кислякова М. А.* Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 5. С. 79–89.
6. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / под ред. В. И. Моросановой. М.: ПИРАО, 2006. 320 с.
7. *Расщепкина Н. А.* Субъектно-ориентированный подход к формированию потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала студента // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 121–127.
8. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
9. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
10. *Чернокова Т. Е.* Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Поморского университета. 2011. № 3. С. 153–158.
11. *Шартье Д., Лоарпер Э.* Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарпера; пер. с фр. И. Блинниковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 201–216.

References

1. *Afanasyeva I. B.* Uchet kognitivno-stilevykh osobennostey studentov v obuchenii // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2009. № 105. S. 60–65.
2. *Gel'fman E. G., Kholodnaya M. A.* Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya. SPb.: Piter, 2006. 384 s.
3. *Derkach A. A.* Sub'yekt: formy, mekhanizmy i puti razvitiya. Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2011. 300 s.
4. *Karpov A. V., Skityaeva I. M.* Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2005. 352 s.
5. *Kislyakova M. A.* Razvitie metakognitivnykh umeniy studentov-gumanitariyev na zanyatiyakh po matematike // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. № 5. S. 79–89.

6. Lichnostnye i kognitivnye aspekty samoregulyatsii deyatel'nosti cheloveka / pod red. V. I. Morosanovoy. M.: PIRAO, 2006. 320 s.
7. *Rasshchepkina N. A.* Sub'yektno-orientirovannyi podkhod k formirovaniyu potentsiala samoopredeleniya kak komponenta innovatsionnogo potentsiala studenta // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013. № 3. S. 121–127.
8. *Khalpern D.* Psikhologiya kriticheskogo myshleniya. SPb.: Piter, 2000. 512 s.
9. *Kholodnaya M. A.* Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. SPb.: Piter, 2002. 272 s.
10. *Chernokova T. E.* Metakognitivnaya psikhologiya: problema predmeta issledovaniya // Vestnik Pomorskogo universiteta. 2011. № 3. S. 153–158.
11. *Shart'ye D., Loarer E.* Obuchenie i perenos kognitivnykh i metakognitivnykh strategiy // Kognitivnoe obuchenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy / pod red. T. Galkinoy, E. Loarera; per. s fr. I. Blinnikovoy. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 1997. S. 201–216.

**УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ
И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ ОЦЕНКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

С. В. Гуцыкова, Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева,
Москва, e-mail: gutsykova@rambler.ru

В статье рассматриваются результаты исследования удовлетворенности качеством жизни и стратегий преодоления стрессовых ситуаций в группах студентов с различной чувствительностью к потенциальным факторам, оказывающим влияние на безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности. Установлены зоны наибольшей и наименьшей удовлетворенности и различия в используемых стратегиях преодоления в зависимости от восприятия безопасности пространства деятельности.

Ключевые слова: безопасность, социально-психологическое пространство деятельности, удовлетворенность жизнью, стратегия преодоления, восприятие.

**SATISFACTION WITH QUALITY OF LIFE AND COPING STRATEGIES
OF STUDENTS WITH DIFFERENT EVALUATION OF SAFETY OF THE SOCIAL-
PSYCHOLOGICAL SPACE OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES**

S. V. Gutsykova, D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia, Moscow,
e-mail: gutsykova@rambler.ru

The article discusses the results of the study of satisfaction with quality of life and coping strategies in stressful situations in groups of students with different sensitivity to the potential factors that have an impact on the safety of the social-psychological space of educational and professional activities. The author finds the highest and lowest areas of satisfaction and differences in coping strategies depending on the perception of the activities' space safety.

Key words: safety, social-psychological space of activity, life satisfaction, coping strategy, perception.

В настоящее время вопросам безопасности образовательной среды и формирования безопасного социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности уделяется повышенное внимание. Это обусловлено тем, что без создания условий, отвечающих безопасному пространству учебно-профессиональной деятельности, сложно прогнозировать эффективность целенаправленных образовательных инициатив, ответственных за формирование компетентности будущих специалистов и полноценное раскрытие ими личностного и профессионального потенциала [1; 2; 14]. Безопасность социально-психологического пространства

учебно-профессиональной деятельности способна оказывать влияние на психологическое благополучие обучающихся, их физическое и психическое здоровье, мотивацию, установки, ожидания, способность к обучению и формирование определенных поведенческих стратегий, позволяющих в сложных и стрессовых ситуациях сохранять адекватный уровень реагирования и целостность личности [4; 5; 9; 11; 12; 13].

Категория безопасности социально-психологического пространства деятельности отражает уровень субъективной защищенности человека в социально-ориентированных процессах взаимодействия, а ее

* Работа выполнена по Государственному заданию ФАНО РФ № 0159-2015-0008.

восприятие преломляется через призму социально-психологических представлений о безопасности и детерминируется индивидуально-психологическими и социально-демографическими характеристиками субъекта восприятия, его жизненным и профессиональным опытом, организационным контекстом, сопровождающим выполнение деятельности [3; 10]. Одной из значимых тем, чрезвычайно актуальной в проблемном поле безопасности пространства учебно-профессиональной деятельности, является множественность социально-психологических пространств субъекта и выявление их взаимовлияний друг на друга [6; 8].

Известно, что множественные социально-психологические пространства субъекта различаются принадлежностью к разным сферам жизнедеятельности, типом элементов и составом, но могут находиться в тесном взаимодействии, взаимно дополняя друг друга [6]. Это отвечает принципу онтологического субъекта деятельности, согласно которому субъект деятельности правомерно рассматривать во всем многообразии сфер его активности и реализации. Тем не менее на сегодняшний день попытки выявить, как взаимосвязаны между собой восприятие защищенности в процессе реализации деятельности и удовлетворенность отдельными аспектами жизни, крайне фрагментарны. Незначительное исключение представляют исследования, посвященные изучению стресса, испытываемого на работе и в семье.

В субъективной удовлетворенности как отражении психологического благополучия личности обобщенно представлена актуальная успешность поведения и деятельности. Субъективная удовлетворенность способствует согласованному протеканию психических процессов, поведению, поддерживающему психическое и физическое здоровье, и ответственна за возможность противостоять негативному последствию стрессовых воздействий [7]. Значимость переживания субъективной удовлетворенности в различных сферах жизнедеятельности, связанных с актуализацией личностных ресурсов и обусловленная особенностями многогранных отно-

шений личности к себе и окружающему миру, подчеркивается многими исследователями.

В контексте безопасности пространства учебно-профессиональной деятельности вопрос о зонах взаимного соприкосновения и конгруэнтности различных сфер жизнедеятельности субъекта трансформируется в вопрос о том, какие специфические зоны удовлетворенности можно выделить у лиц, склонных по-разному воспринимать пространство учебно-профессиональной деятельности, являясь в большей или меньшей степени чувствительными к факторам, влияющим на безопасность данного пространства.

Представленное исследование посвящено изучению специфики удовлетворенности качеством жизни и стратегий преодоления, используемых студентами с различной оценкой факторов, влияющих на безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности.

Характеристика выборки.

Выборка исследования была представлена 99 студентами вуза, средний возраст которых составил 19,25 лет ($SD = 1,93$). 71,7% выборки составили лица женского пола; 28,3% — лица мужского пола.

Методическое обеспечение исследования.

Диагностика различных аспектов удовлетворенности жизнью и стратегий преодоления осуществлялась с помощью методик «Удовлетворенность качеством жизни» (Элиот Р. С., адапт. Водопьяновой Н. Е.) и «Стратегии преодоления» (Хобфолл С., адапт. Водопьяновой Н. Е.). Для изучения представлений о факторах, влияющих на безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности, использовалась авторская анкета «Топография социально-психологического пространства безопасности учебно-профессиональной деятельности (ТСППБ)». Анкета включала параметры, которые были сгруппированы в категории: 1) организация учебного процесса; 2) профессиональная компетентность; 3) средовые условия; 4) ответственность и ее границы; 5) психологический климат и профессиональное окружение; 6) руководство; 7) профессионально-личностная саморе-

ализация и приоритеты; 8) индивидуально-психологические особенности; 9) справедливость и поддержка; 10) культура безопасности; 11) информационное обеспечение безопасности.

В данном исследовании использованы результаты применения анкеты с целью оценки степени влияния представленных в ней параметров на безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности респондентов (по 7-балльной шкале).

Математическая обработка результатов осуществлялась с помощью SPSS (версия 11.5). Она включала описательную статистику, кластерный анализ (k-mean), непараметрические тесты сравнения независимых выборок (Краскела-Уоллиса, Манна — Уитни).

Результаты и обсуждение.

С помощью кластерного анализа (k-mean) выборка была разделена на группы респондентов с различными индивидуальными особенностями оценки влияния параметров анкеты ТСПБ; таких групп оказалось четыре. Значения усредненной степени влияния параметров для групп составили: 1 — 2,425 (SD = 0,372); 2 — 3,774 (SD = 0,305); 3 — 4,808 (SD = 0,233); 4 — 5,576 (SD = 0,280). Принимая во внимание, что средние оценки степени влияния параметров отражают инди-

видуальную чувствительность респондентов к потенциальным угрозам безопасности социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности, группы были обозначены как: 1 — «низкосензитивная» (17,2% выборки), 2 — «среднесензитивная» (38,4% выборки), 3 — «умеренно высокосензитивная» (31,3% выборки), 4 — «высокосензитивная» (13,1% выборки). Термин «сензитивность» был использован для обозначения общей тенденции респондентов к низким, средним, умеренно высоким и высоким оценкам степени влияния представленных в анкете параметров на безопасность социально-психологического пространства деятельности и в этом плане отражает различия в восприятии безопасности этого пространства.

Анализ удовлетворенности качеством жизни в группах показал, что наиболее высокий «общий индекс качества жизни» характерен для представителей «низкосензитивной» группы, тогда как наиболее низкий — для представителей «умеренно высокосензитивной». Однако детальный анализ отдельных составляющих удовлетворенности жизнью свидетельствует о том, что для представителей разных групп наблюдаются специфические зоны наибольшей и наименьшей удовлетворенности (см. рис.).

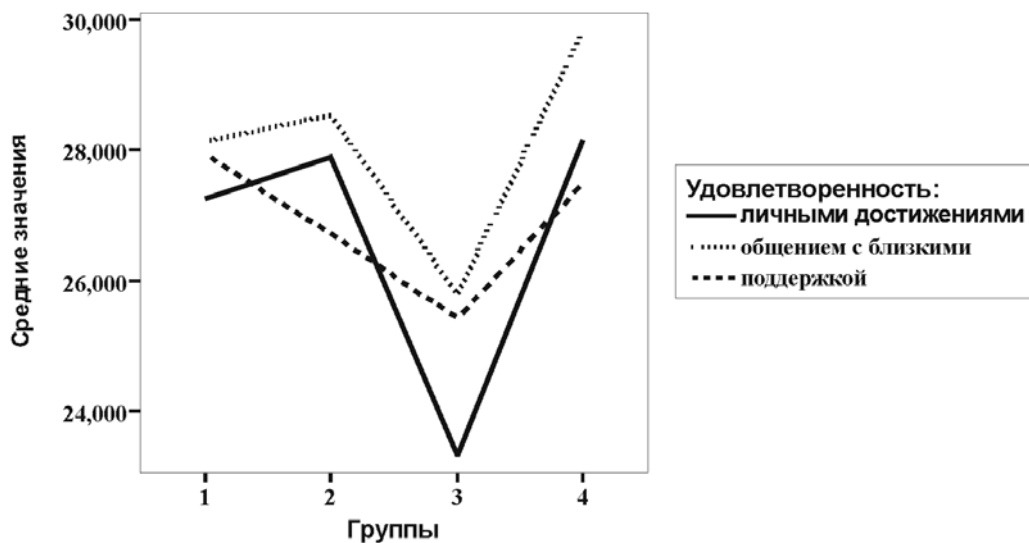


Рис. Удовлетворенность «личными достижениями», «общением с близкими людьми» и «поддержкой» в группах с различной оценкой параметров влияния на безопасность пространства учебно-профессиональной деятельности.

Группы: 1 — «низкосензитивная», 2 — «среднесензитивная», 3 — «умеренно высокосензитивная», 4 — «высокосензитивная»

Так, респонденты «высокосензитивной» группы более других удовлетворены «учебой» ($M = 30,000$; $SE = 1,174$), «личными достижениями» ($M = 28,167$; $SE = 1,556$), «здоровьем» ($M = 27,333$; $SE = 1,819$), «общением с близкими людьми» ($M = 29,833$; $SE = 1,284$). Наряду с этим, их характеризует наименьшая среди групп удовлетворенность испытываемыми «негативными эмоциями» ($M = 20,583$; $SE = 1,815$), «напряженностью» ($M = 22,833$; $SE = 1,375$), собственным «оптимизмом» ($M = 23,667$; $SE = 2,087$) и «самоконтролем» ($M = 21,500$; $SE = 1,820$).

Респонденты «низкосензитивной» группы демонстрируют наиболее выраженную удовлетворенность «негативными эмоциями» ($M = 24,733$; $SE = 1,554$), «напряженностью» ($M = 25,533$; $SE = 0,810$), «оптимизмом» ($M = 26,867$; $SE = 1,305$) и предоставляемой со стороны окружения «поддержкой» ($M = 27,933$; $SE = 0,848$). Лица «умеренно высокосензитивной» группы наименее удовлетворены «учебой», «личными достижениями», «здоровьем», «общением с близкими людьми» и «поддержкой». А «среднесензитивную» группу характеризует наиболее высокая в сравнении с другими группами удовлетворенность «самоконтролем».

С помощью теста Краскела-Уоллиса были установлены статистически достоверные различия выделенных групп по удовлетворенности «личными достижениями» ($\chi^2 = 8,910$, $df = 3$, $p = 0,019$). Последующая попарная проверка различий групп по удовлетворенности отдельными аспектами качества жизни в соответствии с результатами теста Манна — Уитни показала, что «среднесензитивная» и «умеренно высокосензитивная» группы статистически достоверно различаются по удовлетворенности «личными достижениями» ($U = 290,500$; $W = 696,500$; $p = 0,006$) и «общением с близкими людьми» ($U = 331,500$; $W = 737,500$; $p = 0,028$). Различия по данным шкалам являются достоверными и для «умеренно высокосензитивной» и «высокосензитивной» групп ($p = 0,014$ и $p = 0,035$ соответственно).

Отметим, что в блоке «индивидуально-психологических характеристик» анкеты

ТСПБ респонденты оценивали не только влияние присущих им индивидуально-психологических особенностей на безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности, но и давали текущую самооценку степени выраженности у них этих характеристик. Согласно результатам самооценки, наиболее высоко оценивают собственную «стрессоустойчивость» респонденты «низкосензитивной» группы, а наиболее низко — респонденты «высокосензитивной» группы.

Проведенный анализ используемых стратегий преодоления стрессовых ситуаций в группах свидетельствует о том, что «низкосензитивная» группа характеризуется наибольшей выраженностью такой стратегии, как «ассертивные действия» и наименьшей выраженностью «импульсивных» и «агрессивных» действий. Представители «высокосензитивной» группы отличаются наибольшей выраженностью стратегий: «вступление в социальный контакт», «поиск поддержки», «осторожные» и «агрессивные» действия. Для них характерна и наименьшая выраженность «асоциальных действий» и «избегания».

Проверка различий выраженности стратегий преодоления по тесту Краскела-Уоллиса показывает достоверные различия для «вступления в социальный контакт» ($\chi^2 = 8,319$, $df = 3$, $p = 0,040$), «поиска поддержки» ($\chi^2 = 8,961$, $df = 3$, $p = 0,030$) и «осторожных действий» ($\chi^2 = 12,448$, $df = 3$, $p = 0,006$).

«Низкосензитивная» и «высокосензитивная» группы различаются по стратегиям «вступление в социальный контакт» ($U = 43,000$; $W = 179,000$; $p = 0,013$), «поиск поддержки» ($U = 43,500$; $W = 179,500$; $p = 0,014$) и «осторожные действия» ($U = 41,000$; $W = 177,000$; $p = 0,010$). Различия по данным стратегиям достоверны для «среднесензитивной» и «высокосензитивной» групп (соответственно $p = 0,009$; $p = 0,009$; $p = 0,006$), а также «умеренно высокосензитивной» и «высокосензитивной» групп ($p = 0,012$; $p = 0,005$; $p = 0,001$).

Заключение и выводы.

Показательно, что по результатам исследования для «низкосензитивной» группы респондентов характерной оказалась высокая удовлетворенность такими аспектами жизнедеятельности, которые выражают особенности психологического состояния в потенциально сложных ситуациях, а также отражают оптимистический настрой на возможность их разрешения (шкалы «негативные эмоции», «напряженность», «оптимизм»). Свойственное респондентам данной группы представление о безопасности пространства учебно-профессиональной деятельности, находящее отражение в их уровне оценок потенциальных факторов влияния, вполне соответствует обозначенным особенностям и позволяет предполагать, что связи между оценкой угроз и перечисленными аспектами удовлетворенности жизнью носят реципрокный характер. В стрессовых ситуациях лица этой группы менее других склонны к «импульсивным» и «агрессивным» действиям.

Лицам «высокосензитивной» группы при низкой удовлетворенности «негативными эмоциями», «напряженностью», «оптимизмом» и «самоконтролем», способными явственно обнаруживать себя в угрожающем, небезопасном пространстве деятельности, одновременно присущи и зоны высокой удовлетворенности. Они затрагивают удовлетворенность «учебой», «личными достижениями», «здоровьем» и «общением с близкими людьми». Это может быть связано с большей

мотивацией достижения успеха в перечисленных сферах и более тщательным и дифференцированным подходом лиц данной группы к оценке потенциальных угроз в пространстве учебно-профессиональной деятельности. В стрессовых ситуациях при высокой выраженности просоциальных стратегий преодоления представители данной группы склонны быть как осторожными, так и более других выражать агрессию в ответ на травмирующие события.

В результате исследования установлено, что и удовлетворенность отдельными аспектами жизни, и репертуар используемых стратегий преодоления в группах респондентов с различной оценкой параметров, оказывающих влияние на безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности, специфичны. Это служит свидетельством того, что множественные социально-психологические пространства субъекта находятся в тесной взаимосвязи, отражая единство сфер жизнедеятельности, в которых человек себя реализует. И восприятие безопасности пространства учебно-профессиональной деятельности не может быть безотносительно к общему контексту жизнедеятельности, в котором субъект может либо черпать ресурсы для воплощения себя в доминирующем виде деятельности, либо испытывать уязвимость и незащищенность, негативно сказывающуюся на возможностях реализации в основном виде деятельности.

Список литературы

1. *Александрова Н. М.* Характеристика профессионального поля деятельности педагога как научной категории // Профессиональное поле деятельности педагога системы общего и профессионального образования: сборник научных статей / под ред. Н. М. Александровой. СПб.: ФГМУ ИПООВ РАО, 2012. С. 6–23.
2. *Гаязова Л. А.* Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. № 142. С. 27–33.
3. *Гуцыкова С. В.* Концептуализация представлений о безопасности социально-психологического пространства профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики: сборник / под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. Сер. «Труды Института психологии РАН». М.: Изд-во Института психологии РАН, 2014. Вып. 6. С. 125–139.
4. *Гуцыкова С. В.* Возрастные особенности представлений студентов о рисках профессии и безопасности социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности // Научное мнение. 2014. № 9. Психолого-педагогические и юридические науки. С. 19–27.

5. *Гуцыкова С. В.* Безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности: сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 43 // Problems of modern education: materials of the V international scientific conference on September 10–11, 2014. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. С. 72–76.

6. *Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Психология образования: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы III Национальной научно-практической конференции. М., 2006. Т. 1. С. 180–181.

7. *Куликов Л. В.* Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004.

8. *Нартова-Бочавер С. К.* Психологическое пространство личности. М.: Прометей, 2005.

9. *Bruning N. S., Turner N.* Healthy and safe workplaces: Aspiring to contributions from multiple administrative disciplines // Canadian Journal of Administrative Sciences. 2009. V. 26. P. 3–6.

10. *Gutsykova S. V.* Psychological climate as an indicator of safety socio-psychological space of activity // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives». Proceedings of the 5th International symposium (September 15, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Koenig L. (Ed.). Vienna, 2014. С. 115–121.

11. *Schneider B., Salvaggio A. N., Subirats M.* Climate Strength: A new directions for climate research // Journal of Applied Psychology. 2002. V. 87. P. 220–229.

12. *Smith-Crowe K., Burke M. J., Landis R. S.* Organizational climate as a moderator of safety knowledge–safety performance relationships // Journal of Organizational Behavior. 2003. V. 24 (7). P. 861–876.

13. *Van de Veer E., De Lange M. A., Van der Haar E., Karremans J. C.* Feelings of Safety: Ironic Consequences of Police Patrolling // Journal of Applied Social Psychology. 2012. V. 42 (12). P. 3114–3125.

14. *Vashdi D. R., Vigoda-Gadot E., Shlomi D.* Assessing performance: The impact of organizational climates and politics on public schools' performance // Public Administration. 2013. V. 91 (1). P. 135–158.

References

1. *Aleksandrova N. M.* Kharakteristika professional'nogo polya deyatel'nosti pedagoga kak nauchnoy kategorii // Professional'noe pole deyatel'nosti pedagoga sistemy obshchego i professional'nogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statey / pod red. N. M. Aleksandrovoy. SPb.: FGMU IPOOV RAO, 2012. S. 6–23.

2. *Gayazova L. A.* Obespechenie kompleksnoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy i eyo psikhologicheskoe soprovozhdenie // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2011. № 142. S. 27–33.

3. *Gutsykova S. V.* Kontseptualizatsiya predstavleniy o bezopasnosti sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva professional'noy deyatel'nosti // Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki: sbornik / pod red. A. A. Oboznova, A. L. Zhuravleva. Ser. «Trudy Instituta psikhologii RAN». M.: Izd-vo Instituta psikhologii RAN, 2014. Vyp. 6. S. 125–139.

4. *Gutsykova S. V.* Vozrastnye osobennosti predstavleniy studentov o riskakh professii i bezopasnosti sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva uchebno-professional'noy deyatel'nosti // Nauchnoe mnenie. 2014. № 9. Psikhologo-pedagogicheskie i yuridicheskie nauki. S. 19–27.

5. *Gutsykova S. V.* Bezopasnost' sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva uchebno-professional'noy deyatel'nosti: sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera. 2014. № 43 // Problems of modern education: materials of the V international scientific conference on September 10–11, 2014. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. S. 72–76.

6. *Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B.* Nekotorye vidy sotsial'no-psikhologicheskikh prostranstv samoopredelyayushchegosya sub'yekta // Psikhologiya obrazovaniya: Kul'turno-istoricheskie i sotsial'no-pravovye aspekty: materialy III Natsional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii. M., 2006. Т. 1. S. 180–181.

7. *Kulikov L. V.* Psikhogigiena lichnosti. Voprosy psikhologicheskoy ustoychivosti i psikhoprofilaktiki. SPb.: Piter, 2004.

8. *Nartova-Bochaver S. K.* Psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti. М.: Prometey, 2005.

9. *Bruning N. S., Turner N.* Healthy and safe workplaces: Aspiring to contributions from multiple administrative disciplines // Canadian Journal of Administrative Sciences. 2009. V. 26. P. 3–6.

10. *Gutsykova S. V.* Psychological climate as an indicator of safety socio-psychological space of activity // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives». Proceedings of the

5th International symposium (September 15, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Koenig L. (Ed.). Vienna, 2014. С. 115–121.

11. *Schneider B., Salvaggio A. N., Subirats M.* Climate Strength: A new directions for climate research // *Journal of Applied Psychology*. 2002. V. 87. P. 220–229.

12. *Smith-Crowe K., Burke M. J., Landis R. S.* Organizational climate as a moderator of safety knowledge–safety performance relationships // *Journal of Organizational Behavior*. 2003. V. 24 (7). P. 861–876.

13. *Van de Veer E., De Lange M. A., Van der Haar E., Karremans J. C.* Feelings of Safety: Ironic Consequences of Police Patrolling // *Journal of Applied Social Psychology*. 2012. V. 42 (12). P. 3114–3125.

14. *Vashdi D. R., Vigoda-Gadot E., Shlomi D.* Assessing performance: The impact of organizational climates and politics on public schools' performance // *Public Administration*. 2013. V. 91 (1). P. 135–158.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ УЧАЩИХСЯ

Г. Ф. Мухамадиярова, Башкирский государственный университет,
Стерлитамакский филиал, e-mail: dekanat67@yandex.ru

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, поскольку деятельность является неотъемлемым свойством и состоянием любого живого организма, в том числе и человека. В данной статье рассматривается категория познавательной деятельности, являющаяся основой научного знания о психике, психическом развитии, познавательных и творческих возможностях личности.

Ключевые слова: деятельность, познавательная деятельность, вид деятельности, адаптивная познавательная деятельность, творческая познавательная деятельность.

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE PROCESSES

G. F. Mukhamadiyarova, Bashkir State University, Sterlitamak branch,
e-mail: dekanat67@yandex.ru

The article is devoted to the topical problem, because activity is an inherent property and condition of any living organism, including humans. The article discusses the category of cognitive activity, which is the basis of scientific knowledge of the psyche, mental development, cognitive and creative abilities of a personality.

Key words: activity, cognitive activity, activity type, adaptive cognitive activity, creative cognitive activity.

Современное представление о природе, источниках, формах и видах, формировании и содержании психологических механизмов познавательной деятельности человека складывается на основе анализа результатов исследований проблем поведения, деятельности, общения, познания, действий и их мотивации.

В современных условиях производственной, культурной, общественной деятельности человека значительно возрастает роль его познавательной деятельности, инициативности, способности самостоятельно принимать решения и организовывать усилия для выполнения этих решений. Повышение познавательной деятельности людей представляет собой политическую, социальную, экономическую задачу. Она, без сомнения, представляет собой и психологическую проблему. Как психологическая проблема деятельность выступает в виде системы взаимосвязанных

вопросов о мотивации, ее закономерностях, механизмах, условиях проявления, изменения, формирования.

Наиболее распространенное объяснение адаптивной познавательной деятельности основано на идее гомеостаза, позаимствованной из биологической теории. Согласно биологической теории побуждений, первичные, физиологические потребности в пище, воде, кислороде приводят к автоматическому возникновению биологического импульса, настраивающего и направляющего организм индивида на проявление познавательной деятельности по удовлетворению потребности. Таким образом, возникшие побуждения через серию координированных действий приводят организм к восстановлению нарушенного равновесия [1, с. 36].

Взгляд на деятельность как на свойство личности поддерживать равновесие со средой за счет саморегуляции нашел отраже-

ние во многих психологических концепциях. В психоанализе это свойство приписано «эго», который воспринимает информацию об окружающем мире и внутреннем состоянии организма и регулирует ответные действия субъекта в целях самосохранения, приспособления к реальной ситуации. Когнитивная структура человека не может оставаться несбалансированной, дисгармоничной. Согласно необихевиористской концепции гомеостаза, равновесие организма со средой достигается за счет редукции напряжения, вызванного потребностями.

Оригинальную модель для объяснения развития и проявления познавательной деятельности предложил В. Г. Леонтьев. Он обосновал возможность функционирования механизма мотивации по законам динамического равновесия. Модель динамического равновесия В. Г. Леонтьева согласуется с биологической теорией оптимальной активации.

Объяснение познавательной деятельности человека осуществляется и с точки зрения его неадаптивного поведения. Идея о необходимости исследования проявлений неадаптивной познавательной деятельности сформировалась под влиянием положений, высказанных Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном. Л. С. Выготский, обсуждая роль психологического орудия в развитии личности, рассматривал его как точку приложения сил индивида, а самого индивида — как носителя познавательной деятельности [2, с. 124].

В соответствии с нею в самодвижении деятельности происходят переходы от состояния временной стабильности, определяемой сложившимися устойчивыми смысловыми и целевыми установками личности, к нарушающей эту стабильность надситуативной познавательной деятельностью субъекта деятельности, выводящей субъекта на новые уровни решения познавательных задач.

Элементарную деятельность обнаруживает еще зародыш, отвечая беспорядочными движениями конечностей и туловища на воздействия «внешней среды». В основе таких движений лежит обычный, безусловно, рефлекторный механизм. Постепенно под влиянием естественных упражнений, а затем

и специального обучения движения приобретают организованность и целенаправленность, становятся произвольными, а затем и подлинно волевыми, т. е. управляемыми.

В познавательной деятельности ребенка дошкольного возраста происходят заметные изменения. Прежде всего, другим становится содержание познавательной деятельности. Если двухлетние дети охотно выполняют простые движения и удовлетворяются процессом самого действия: охотно прыгают, бегают, чиркают карандашом по бумаге, берут что-то по комнате или по саду, то дошкольники все чаще направляют свою деятельность на получение какого-то результата действия. Четырехлетний ребенок уже не просто проводит линии, а пытается нарисовать что-то конкретное, не прыгать, а перепрыгнуть через веревочку, через канавку, не возить грузовик, а перевозить на нем кирпичики. Поскольку действия все чаще направляются на получение ожидаемого и желаемого результата, они приобретают известную системность, целенаправленность, организованность. Благодаря произвольному подражанию и растущей способности к научению деятельность дошкольника все чаще принимает форму различных видов деятельности, игры, выполнения отдельных трудовых, физкультурных или учебных действий [3, с. 78].

С развитием ребенка не только обогащается форма и виды его физической познавательной деятельности, усложняется ее структура, но и возникает новый тип познавательной деятельности — умственная деятельность. Сначала она лишь включается в практические действия, изменяя их форму. Ребенок сначала осмысливает действие, которое он совершает, затем начинает его планировать, ставит цель, обдумывает способ ее достижения, рассуждает, критикует, исправляет.

Анализ научных работ позволил выявить несколько психологических механизмов познавательных процессов, которые проявляются в различных конкретных условиях. Эти механизмы отличаются разной степенью обобщенности и специфичностью действия. Доминирующим выступает механизм успешности учебной деятельности, который связан

с механизмами компетентности, инициативы, творчества. Условием действия этих механизмов является саморегуляция. Все перечисленные механизмы связаны с физиологическими особенностями личности. Показателем проявления механизма компетентности является уровень развития как вербального, так и невербального интеллекта учащихся. Уровень проявления механизма инициативы может быть оценен по степени самостоятельности и по первичности высказанных предложений учащихся в процессе выполнения предлагаемых заданий [3, с. 23].

Механизм творческой познавательной деятельности человека проявляется в процессе создания материальных и духовных ценностей, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью. Психологической основой проявления механизма творческой познавательной деятельности являются: способности, мотивы, умения человека. Для проявления механизма творческой познавательной деятельности важную роль играет уровень развития воображения, интуиции, неосознаваемые компоненты умственной познавательной деятельности, потребности личности в самоактуализации. При перво-

начальном изучении механизма творческой познавательной деятельности на основе самоотчетов деятелей искусства и науки (методом интроспекции) особую роль в ней отводили внезапному озарению, вдохновению, приходящим на смену умственной познавательной деятельности. Выделяют 4 фазы механизма творческого процесса: подготовку, созревание идеи, озарение и проверку. Центральным звеном процесса считалось озарение — интуитивное схватывание искомого результата, что послужило доводом в пользу решающей роли подсознательных и иррациональных факторов в творческой деятельности. В исследованиях творческой познавательной деятельности последних лет особую роль придают воображению, гибкости ума, дивергентному мышлению, а также внутренней мотивации, увлеченности.

Таким образом, проведенный анализ основных условий развития познавательных процессов показал, что все эти условия представляют собой целостную систему факторов и механизмов, среди которых мы выделяем: механизм успешности учебной деятельности, механизм компетентности, инициативы, творчества.

Список литературы

1. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни — шансы жизни. Калуга: Наука, 2004.
2. *Петерс В. А.* Психология и педагогика. М.: Проспект, 2005.
3. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2005.

References

1. *Livekhud B.* Krizisy zhizni — shansy zhizni. Kaluga: Nauka, 2004.
2. *Peters V. A.* Psikhologiya i pedagogika. M.: Prospekt, 2005.
3. *Stolyarenko L. D.* Osnovy psikhologii. Rostov n/D: Feniks, 2005.

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ФОРМЫ, ОТВЕЧАЮЩЕЙ ВЫЗОВАМ ВРЕМЕНИ

Т. Н. Ищенко, Сибирский государственный технологический университет, г. Красноярск,
e-mail: tatiana-dial@mail.ru

В статье осуществлен анализ философско-методологических оснований методической формы, отвечающей проблемам образовательного процесса. На основе философских, психологических, дидактических обоснований методической формы автор выявляет ее содержательные характеристики, происхождение и этапы развития, противоречивость и методологическую роль. Рассмотрены условия проявления прогрессивной методической формы и ее влияния на учебный процесс, процесс познания, определены требования к методической форме. Кроме того, методическая форма является, с одной стороны, средством разрешения ключевых противоречий образования, а с другой — средством развития личности, призванной обеспечить воспроизведение и сотворение культуры. В этой статье мы наметили контуры в рассмотрении философско-методологических оснований методической формы, полагая, что она может быть определенной и в то же время пластичной, исходя из постановки целей и исходных условий.

Ключевые слова: познание, методическая форма, метод познания, теоретическое мышление, образование понятий, диалектический метод, проблемный вопрос.

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE TEACHING FORM MEETING THE CHALLENGES OF MODERN TIME

T. N. Ischenko, Siberian State Technological University, Krasnoyarsk,
e-mail: tatiana-dial@mail.ru

The research looks into the philosophical and methodological foundations of the teaching form meeting the problems of the education process. Based on philosophical, psychological, didactic grounds of the teaching form, the author reveals its content, origins and developmental stages, as well as its contradictions and methodological role. The author considers the conditions of shaping of the efficient teaching form and its influence on the cognitive process, and reveals the requirements for the teaching form. Thus, on the one hand, the teaching form is a means of resolution of major contradictions in education, and on the other hand, a means of evolvement into a personality whose aim is to support reproduction and creation of culture. The author of the article contours philosophical and methodological foundations of the teaching form, bearing in mind that the latter could be both definite and flexible at the same time, being able to adapt to initially established goals and current conditions.

Key words: cognition, teaching form, method of cognition, theoretical thinking, notions formation, dialectical method, problematic issue.

В условиях кризиса системы образования весьма актуальна мысль Гегеля: «Но совершенно тщетно желание сохранить формы прежнего образования, когда изменилась субстанциальная форма духа. Они представляют собой увядшие листья, спадающие под напором новых почек, образовавшихся у их основания», — пишет он в Предисловии

к первому изданию «Науки логики» [5, с. 5]. С одной стороны, кризис образования свидетельствует о несовершенстве методических форм, а с другой — с необходимостью требует порождения таковых, отвечающих и вызовам времени, и потребностям развития научного знания, человека. В самом движении методических форм заключено содержа-

ние «творящего» знания, а не столько организация процесса познания, как чаще всего принято в психолого-педагогической литературе. Если содержание застывшее, постоянное, то и форма не требует изменения, развития. Форма вообще более консервативна, нежели содержание. Однако прогрессивная форма влияет на качество постигаемого. Единство этих категорий (содержание — форма) обуславливает изменение и порождение методической формы, отвечающей определенным требованиям, отражающей суть процесса познания в информационном веке.

С. Н. Архангельский, рассматривая в единстве содержание и форму в учебном процессе, отмечает: «Форма в учебном процессе — это не только выражение порядка организационной и методической структуры обучения, но и система, обоснованно представляющая содержание» [1, с. 34]. Поиск наиболее эффективных путей соединения формы и содержания он усматривает в научной организации учебного процесса. По мнению К. Маркса, форма лишена всякой ценности, если она не есть форма содержания. Единство содержания и формы учебного процесса высшей школы «отражают настоящее состояние науки, техники, производства, для которых готовится специалист» [1, с. 35]. Но в этом единстве уже сокрыто противоречие, поскольку содержание с большей скоростью гибко реагирует на изменение состояния науки, техники и прогноз их развития. В то время как форма, обладая инерционностью, а порой и косностью, не сразу следует за развитием содержания. Разрешение этого противоречия происходит под влиянием содержания. Прогрессивная форма отражает содержание, соответствуя ему [1]. Однако в информационный век это равновесие недолго, нарушение чего ведет к возникновению нового противоречия. Можно предположить, что в результате длительного игнорирования противоречия, неспособности его разрешения форма тормозит развитие содержания, обедняя сознание субъектов познания.

Обучающиеся готовы учиться по-новому, но как и в какой степени готов к этому сам

педагог? Что происходит в школе? Скорее, здесь начинается ужесточение условий, требование норм и возникновение запретов на многое, что впоследствии ведет к формированию модели ученика-выпускника, не имеющей ничего общего с действительностью, противоречащей логике личностного развития. А как же при этом профессиональное развитие? Педагог, «способный сотворять» безжизненные «безличностные» условия, живущий в логике эмпирического многообразия, становится слепоглухим к проблемам, противоречиям учебного процесса [10]. Противоречия, требующие разрешения, не служат развитию, поскольку он не способен их не только разрешать, но и выявлять. В педагогической литературе делается акцент на взаимодействие с обучающимися, на субъект-субъектные отношения в образовательном процессе, но в действительности дело обстоит иначе. Схематизмы, разрабатываемые алгоритмы, направленные на изменение отношений в учебном процессе, на осуществление якобы перехода к субъектности, реализуемые в педагогической практике, обусловлены скорее не необходимостью изменений, а являются данью некой моде виртуальным изменениям. Чем это обусловлено? С одной стороны, кризис системы образования требует изменений и в плане реализации новых стандартов (изменения содержания), и новых способов организации учебного процесса. С другой стороны, для обеспечения этого необходима иная подготовка педагогических кадров, владеющих рефлексивным мышлением, способных работать на опережение, способных прогнозировать результаты вносимых изменений, т. е. последствия. Однако без теоретического осмысления, без осознания методической формы, адекватной выявленным проблемам образования, решение этих проблем носит скорее формальный характер.

Метод должен быть имманентен своему предмету, т. е. тому содержанию, которое при помощи этого метода пытаются раскрыть и понять, полагает Л. С. Выготский. Но важно и обратное, — в самом содержании предмета сокрыт тот метод познания, который был и

исторически, и логически обусловлен противоречивостью и развитием системы понятий. В этой постановке вопроса метод не только имманентен содержанию, а он им порожден. При таком понимании метода актуализируется принцип противоречия, имеющий в процессе развития понятия определяющую роль, поскольку разрешение противоречия (вернее способ разрешения) ведет к открытию нового понятия. Логика ходов в развитии этой мысли приводит к тому, что разрешение противоречия, с одной стороны, определяет имманентный предмету метод, а с другой — обуславливает его развитие. В этих условиях содержание предмета внутренне уже содержит метод его «расшифровки» в процессе познания, но во внешних границах его очертания вовсе не очевидны. Вероятно, что ни первичный образ предмета, ни представление о нем не позволяют вскрыть его суть, заключенную в единстве противоположностей, представляющую целостность и одновременно порождающую «непостоянство предмета», противоречивость его составляющих «половинок», способность перехода в иное качество.

Ильенков утверждает: «Процесс развития понятия (понимания существа дела) — процесс весьма отличный от процедуры «уточнения термина». Развивать понятие — значит развивать понимание отраженных в нем противоречий, не «устраняя» их из «языка», а, наоборот, фиксируя их во всей их остроте и напряженности и выясняя, каким образом эти противоречия реально разрешаются в движении прообраза вашего понятия, какие «опосредующие звенья» замыкают полюса выявленного вами противоречия» [8, с. 142]. По мысли Б. М. Кедрова, сам процесс познания объективного противоречия протекает вдвойне противоречиво: «...во-первых, потому, что сам объект познания противоречив, во-вторых, потому, что всякий процесс познания всегда носит противоречивый характер» [11, с. 9].

Если процесс познания противоречив, то какова методическая форма, отвечающая этому требованию, позволяющая разумно управлять учебным процессом? И какой спо-

собностью тогда обладает педагог, запускающий процесс познания, имеющий противоречивый характер? Общий ход познания любого объекта согласно материалистической диалектике представляет три определенные ступени (фазы). На первой ступени объект предстает перед субъектом познания как нечто непосредственно данное, где исследователь не оказывает пока никакого влияния на этот объект, а лишь путем живого, непосредственного созерцания наблюдает за ним, не нарушая его целостности. Объект рассматривается таким, как он «существует сам по себе» [11]. На второй ступени исследователь начинает применять способы, методы, воздействуя на изучаемый объект, чтобы выявить его сущность, скрытую от взора исследователя. На этой ступени исследователь задействует анализ как некое средство мысленного расчленения объекта на части, «моменты», тем самым нарушая первоначальную целостность предмета. Но в этих условиях расчленение предмета происходит не произвольным образом, а «в строгом соответствии с закономерностями образования, строения и существования данного объекта» [11, с. 10]. Задачу восстановления объекта в его исходной целостности решает исследователь на третьей, заключительной ступени познания посредством синтеза. Синтетический подход не нацелен вернуть предмет к его непосредственной данности и исходной целостности. Синтез связывает полученные и изученные исследователем части в целое, изучив, объяснив части целого, открывая их внутренние связи, представляющие сущность объекта. Б. М. Кедров заключает, что познание обладает трехфазным ритмом: «непосредственное созерцание, анализ, синтез». Рассматривая двигательную природу мыслительных процессов, Л. С. Выготский пишет: «Ритм с психологической точки зрения есть не что иное, как самая совершенная форма синтеза движения и покоя» [4, с. 158]. Синтез и анализ как средства познания выступают в диалектической взаимосвязи, не позволяющей их рядопологать или разъединять. Однако включение этих средств в учебный процесс порой не учитывает их взаимообусловленности, ритмично-

сти, что приводит к их разрыву, формальному задействию в процессе познания, что впоследствии влечет «разорванность» логики познания и пути сообразного природе развития понятия, объекта.

Мощнейшим средством познания объективной реальности и в то же самое время результатом освоения служат понятия. П. В. Копнин отмечает, что «понятия ведут процесс мышления по пути, определяемому их содержанием, придавая ему некоторую стабильность, целеустремленность в поисках новых свойств и отношений в вещах, укладываемых в эти исходные понятия. Мысль осваивает новое путем включения его в известное — в ранее созданные понятия» [12, с. 243]. Но если верность движения мысли обусловлена как содержанием понятий, так и их взаимосвязью, то вероятно одно из *требований к методической форме* — обеспечить движение мысли таким путем, чтобы в процессе познания был осуществлен переход от понятия к системе понятий, от известного к неизвестному с последующим порождением нового понятия. Понятие тем самым становится мерой постижения объективной реальности, отражая ее сущность. Аналитическое познание — путь сообразный с природой, синтетическое познание — путь сообразный с логикой познания. Современному образовательному процессу свойствен в большей степени аналитический путь познания, которому характерна передача знания (понятия) от педагога к обучающемуся, поскольку при этом обучающийся не владеет средствами познания. В этих условиях учащийся, студент способны лишь устанавливать соответствие между предметом и понятием, не осознавая сути понятия, не умея оперировать им. «Сознательность может быть действительно реализована лишь в том случае, если школьники получают знания не в готовом виде, а выясняют всеобщие условия их происхождения. А это возможно лишь при выполнении детьми тех специфических преобразований предметов, благодаря которым в их собственной учебной практике моделируются и воссоздаются внутренние свойства объекта, становящиеся содержанием поня-

тия», — отмечает В. В. Давыдов. Учебный труд познающего субъекта в этих условиях направлен на выявление и построение всеобщих существенных отношений между исследуемыми объектами и служит «источником теоретических обобщений и понятий».

Диалектический подход позволяет рассмотреть аналитический и синтетический пути познания в единстве и противоречивом отношении. Тем самым диалектическая логика выводит на путь преобразования сознания, где ключевым средством преобразования является идея, мысль, опережающая действие. Но если идея — средство преобразования сознания, средство развития способности мыслить, а в учебном процессе созданы условия, позволяющие открывать новое знание, то поиск методической формы сокрыт по сути дела в самом предмете, в развитии понятия, в обосновании появления и развития его при определенных обстоятельствах. И в то же время выявление прогрессивной методической формы связано с противоречивостью процесса познания. Следовательно, как и процесс познания, методическая форма также внутренне противоречива: обусловлена, порождена самим предметом, процессом порождения и развития системы понятий (знания) и непременно ходом развития мысли человека, способности мыслить. Если методическая форма обеспечивает это, то субъект познания овладевает истинными знаниями об окружающей действительности, постигает человеческую культуру, открывает самого себя. Тем самым методическая форма отражает, с одной стороны, целостность предметного содержания, его ключевые блоки, характеризующие деятельностно-смысловые образования, ценностный уровень, а с другой — выражает систему действий, отражающую этапы развития знания, овладение операциями познания, видами деятельности познающими.

На основе систематизации и обобщения чувственного опыта осуществляется развитие теоретического мышления и отношения обучающихся к знаниям. Однако быстрый необоснованный переход к абстрактному мышлению может быть опасен и требует наблюдения за тем, чтобы «абстрактные

формы мышления, прививаемые школьнику, не оторвались от богатства его непосредственного чувственного опыта и не лишились своего подлинного содержания», что впоследствии приводит к формализму в усвоении знаний [3, с. 240]. В рассмотрении этой проблемы задача методической формы состоит в обеспечении соответствия возрастным потребностям обучающихся, познавательным потребностям и личностному развитию. Тем самым возможно предположить, что методическая форма с необходимостью основывается на формировании представлений на уровне чувственного познания и обоснованном переходе к формированию и развитию понятия посредством суждений и умозаключений, полагая, что суждение есть система понятий, умозаключение — система суждений.

Содержание познания тогда входит в круг рассмотрения обучающимися, когда оно как выведенное принадлежит методу. Такая мысль приводит к заключению, что, с одной стороны, понятие встраивается в имеющуюся систему понятий, а с другой — служит ее развитию, преобразованию, порождению внутренних противоречий в ней (как источника развития). Задача этого перехода состоит в превращении разрозненных представлений в стройную систему знаний, теорию (где понятие — выводное знание, благодаря методу познания), позволяющую преобразовать практику. Но преобразование, пожалуй, необходимо рассматривать не только как преобразование практики, но еще в большей мере — преобразование сознания, мышления познающего человека. Более того, социальная сущность человека, его общественное происхождение требует еще и преобразования отношений в среде познающих, поскольку способность выстраивать отношения определяет собственно человеческое в человеке. Ильенков отмечает: «Учить специфически человеческому мышлению — значит учить диалектике» [9, с. 76]. Но вряд ли возможно преобразовать и изменить сложившуюся кризисную ситуацию в образовании, если мы забудем, как отмечает Г. В. Лобастов, что «категориальный состав мышления ребенка возникает в деятельности и совпа-

дает с ее всеобщей формой»; «становление субъектности в контексте деятельного общения и есть становление универсальных способностей ребенка». Ситуация может быть еще более удручающей, если «не поймем, что категории не есть общие понятия с предельным обобщением, как это представляет формально-логическая методология», «если не поймем, что категории — это всеобщие формы, способы связи мыслимого материала, тождественные всеобщим связям его в деятельности». Различные формы ориентации и формы бытия ребенка в мире культуры «творит сам ребенок в условиях самоконтроля через деятельность общения с живой культурой учителя-воспитателя», — заключает Г. В. Лобастов.

Каким образом организация учебного процесса способствует рождению субъекта деятельности, субъекта общения, способного отличить себя от других посредством самоконтроля, самоорганизации собственной деятельности? И какова тогда методическая форма, способствующая этим преобразованиям? Какова функция этой обновленной формы и в чем она будет заключаться? Учебный процесс XXI в. продолжает в большей степени задействовать память, т. е. неоднократное повторение, заучивание и формирование умений и навыков под руководством учителя. В сложившихся условиях самоконтроль, самоорганизация, субъектность не свойственны познающему, а следовательно, соприкосновения с культурой в самом широком смысле не происходит. Таким образом, внутренне предмет исследования содержит метод его познания, скрытый от взгляда, не лежащий на поверхности, но определяющий процесс познания от простого представления о нем, до открытия взаимосвязей и отношений составляющих его суть противоположностей, до противоречия, отражающего его сущность. И если в учебном процессе удастся совершить это открытие (метода познания, имманентного предмету), то тем самым субъекты познания не оказываются в плену стереотипов, служащих ограничению и их свободы, и развития мышления, и постижения объективной истины.

Постановка вопроса о прогрессивной методической форме неразрывно связана, на наш взгляд, и с осуществлением перехода в учебном процессе от воздействия на учащегося к взаимодействию с ним. Так, по словам С. Л. Рубинштейна, «педагогический процесс как деятельность учителя-воспитателя формирует развивающуюся личность ребенка в меру того, как педагог руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее. Всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка познание и нравственные формы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает ... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств» [7, с. 110]. Эту задачу и может разрешать метод познания, созвучный предмету, адекватный сложности его развития. Метод, реализация которого включает познающего в целесообразную исследовательскую деятельность. Исследования Л. С. Выготского свидетельствуют о том, что, как только ребенок сумел выразить свою мысль, в такой момент процесс развития только начинается и «это является только исходной точкой дальнейшего развития понятия» [4, с. 389]. П. П. Блонский отмечал, что «мышление свою деятельность начинает с образования понятий» [2, с. 234]. При этом речь идет не о примитивных понятиях, которые являются плохо дифференцированными и поверхностными. Он намечает некоторую схему развития понятий: стадия поверхностных понятий. «Содержанием понятия является чаще всего поразительное, необычное, т. е. то, что заинтересовывает внимание и оставляет яркие образы» [2, с. 235]. Стадия, отражающая связь мышления с практическим опытом, привычками и вербальной памятью. На третьей стадии мышление оперирует противоположностями и противоречиями, относительными понятиями. По мнению Блонского, первая стадия богата фантастическими понятиями (родственными мифологическим образам), вторая — «метафизическими, застывшими, неподвижными понятиями, располагающими оперирующее ими мышление к метафизике и вербализму» [2, с. 236]. Третью

стадию отличает мышление, которое «отражает действительность уже не только в ее тождестве и единстве, но и в противоречиях и противоположностях, в ее отношениях и связях. Оно уже идет к тому, чтобы стать диалектическим мышлением» [там же].

В ведущей учебной деятельности ребенка, начиная с младшего школьного возраста, А. Н. Леонтьев выделяет три основных признака. Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие виды деятельности. Во-вторых, внутри этой деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы. В-третьих, от этой деятельности зависят наблюдаемые в данном возрасте основные изменения личности ребенка. «Понять мышление — значит понять форму деятельности. Иначе говоря, в своем всеобщем содержании форма мышления совпадает со всеобщей формой деятельности» [13]. Исходя из отмеченного, можно предположить, что в основание прогрессивной методической формы может быть положена определенная система принципов: принцип деятельностного опосредствования, принцип противоречия, принцип имманентности методической формы решаемым проблемам, принцип обратной связи и др. Разработка и реализация методической формы на основе принципов придаст ей некоторую определенность, а вот соответствие решаемым задачам — пластичность, склонность к необходимым изменениям, движению и развитию. Методическая форма несет в себе как содержание, подлежащее освоению, так и способы его освоения, применительно к условиям и особенностям, свойственным объекту и субъекту познания. Учитывая то, что объект не дан субъекту в готовом виде, а воссоздается в структуре знания, субъект познания также «не дан» себе. Исследуя объект, субъект тем самым реализует свои собственные способности, делает себя реальностью для себя.

На основании проведенного исследования можем заключить, что методическая форма влияет на развитие способности мыслить, на изменение отношений в учебном про-

цессе и, собственно, на развитие природы человека, что обуславливает владение ключами, средствами познания: понятием, образом. В ситуации, когда на стороне субъектов учебного процесса оказываются реальные инструменты познания, отношения между ними поднимаются на новую ступень развития: расширенное воспроизводство знаний, демократический стиль общения, активно-преобразующий характер деятельности, субъект-субъектные отношения, подвижная структура учебного занятия [6, с. 7]. Роль самого педагога в таких условиях меняется, поскольку, зная теорию учебного процесса, он способен управлять им осмысленно, осознанно. В этих условиях педагог не будет действовать вслепую, не будет управлять учебным процессом чуждыми его природе методами. Конструируя понятие «методическая форма», важно отметить, что на современном этапе образовательная система, качество образования зависят как от выбранного ключевого метода, определяющего процесс познания, так и от формы организации и развития этого знания в соответствии с потребностями и способностями субъекта познания, общества. Кроме того, методическая форма является, с одной стороны, средством разрешения ключевых противоречий образования, а с другой — средством развития личности, призванной обеспечить воспроизведение и сотворение культуры. Исходя из этих замечаний, методическая форма есть синтез метода познания, организации знания и способами овладения им субъектами познания.

По Марксу, основные моменты процесса труда заключаются в следующем: «целесообразная деятельность, или самый труд, предмет труда и средства труда». Но если понимать интеллектуальный труд как один из видов труда вообще, то основные моменты процесса труда задают логику, вернее *требования к методической форме учебного процесса*:

- Осуществление перехода от постановки цели извне (педагогом, учителем) к совместной постановке цели субъектами учебного процесса, а в последующем — к самостоятельной постановке цели обучающимся. Это требование обусловлено методологиче-

ским принципом: внешнее управление — соуправление — самоуправление (внутреннее управление), где крайние компоненты — суть противоположности, а средняя компонента — переходная форма, обеспечивающая связь между ними.

- Постигание предмета труда как некоторой разворачивающейся системы знаний, развивающейся на основе всеобщего принципа противоречия.

- Овладение субъектами образовательного процесса дидактическими средствами познания и способность эти средства создавать (творить), разрабатывать в зависимости от стоящих задач, особенностей исследуемого предмета.

- Построение в процессе познания дидактических отношений, позволяющих субъектам познания открывать человеческую сущность в себе самом и в другом.

Методика позволяет выстроить последовательную систему действий, в то время как *методология* ведет к обоснованному применению ключевых методов познания, идей, реализация которых основана на ряде принципов. Отмеченные условия проявления методической формы в образовательном процессе, требования, предъявляемые к ней, содержательное наполнение позволяют рассматривать методическую форму как систему научных методов познания, принципов, познавательных средств, видов деятельности, направленных на формирование ценностного отношения к человеку, науке и развитие мышления. Теоретико-методологические основания методической формы позволяют исследователю осуществить анализ наличных методических форм относительно решаемых проблем образования и разработку прогрессивных форм. Для практика методическая форма выступает как средство преобразования учебного процесса посредством методов, принципов и системы действий, направленных на развитие способности мыслить, на овладение различными видами деятельности, на освоение познавательных средств. В таком понимании методическая форма, с одной стороны, есть сложившаяся система, а с другой — стано-

вящаяся, развивающаяся в зависимости от выявленных проблем и требований. Кроме того, реализация методической формы в образовательном процессе школы и вуза на рассмотренных основаниях позволит рассматривать практику как реализованную теорию, что повлияет на качество образования. Владение педагогом методической формой, отвечаю-

щей потребностям развития содержания, противоречивому характеру процесса познания, имманентной проблемам учебного процесса, позволит ему стать субъектом учебного процесса и обеспечит осуществление перехода к субъект-субъектным отношениям, к формированию субъекта познания, к развитию личности.

Список литературы

1. *Архангельский С. Н.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие. М.: Высш. школа, 1980. 368 с.
2. *Блонский П. П.* Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
5. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики. М.: Изд-во «Мысль», 1998. 1072 с.
6. *Гончарук А. И.* Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса). Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2002. 68 с.
7. *Давыдов В. В.* Психическое развитие и воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова; Российская академия образования. М.: ИНТОР, 1994. 128 с.
8. *Ильенков Э. В.* Проблема противоречия в логике // Диалектическое противоречие. М.: Политиздат, 1979. С. 122–143.
9. *Ильенков Э. В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
10. *Ищенко Т. Н.* Диалектика как метод научного познания в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 152–158.
11. *Кедров Б. М.* Противоречивость познания и познание противоречия // Диалектическое противоречие. М.: Политиздат, 1979. С. 9–38.
12. *Копнин П. В.* Проблемы диалектики как логики и теории познания. М.: Издательство «Наука», 1982. 368 с.
13. *Лобастов Г. В.* Диалектика как деятельная способность // Ильенковские чтения. Ильенков и диалектическая традиция в философии: материалы 10-й международной научной конференции. Москва, апрель, 2008. М.: Изд-во СГУ, 2008. С. 44–80.

References

1. *Arkhangel'skiy S. N.* Uchebnyi protsess v vysshey shkole, ego zakonomernye osnovy i metody: ucheb.-metod. posobie. M.: Vyssh. shkola, 1980. 368 s.
2. *Blonskiy P. P.* Pamyat' i myshlenie. SPb.: Piter, 2001. 288 s.
3. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i eyo formirovanie v detskom vozraste. SPb.: Piter, 2008. 400 s.
4. *Vygotskiy L. S.* Pedagogicheskaya psikhologiya / pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika-Press, 1996. 536 s.
5. *Gegel' G. V. F.* Nauka logiki. M.: Izd-vo «Mysl'», 1998. 1072 s.
6. *Goncharuk A. I.* Kontseptsiya shkoly XXI veka (dialektika uchebnogo protsessa). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. gos. un-t, 2002. 68 s.
7. *Davydov V. V.* Psikhicheskoe razvitie i vospitanie // Filozofsko-psikhologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya / pod red. V. V. Davydova; Rossiyskaya akademiya obrazovaniya. M.: INTOR, 1994. 128 s.
8. *Il'yenkov E. V.* Problema protivorechiya v logike // Dialekticheskoe protivorechie. M.: Politizdat, 1979. S. 122–143.
9. *Il'yenkov E. V.* Filosofiya i kul'tura. M.: Politizdat, 1991. 464 s.
10. *Ishchenko T. N.* Dialektika kak metod nauchnogo poznaniya v obrazovatel'nom protsesse // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2008. № 11. S. 152–158.

11. *Kedrov B. M.* Protivorechivost' poznaniya i poznanie protivorechiya // Dialekticheskoe protivorechie. M.: Politizdat, 1979. S. 9–38.

12. *Kopnin P. V.* Problemy dialektiki kak logiki i teorii poznaniya. M.: Izdatel'stvo «Nauka», 1982. 368 s.

13. *Lobastov G. V.* Dialektika kak deyatel'naya sposobnost' // Il'yenkovskie chteniya. Il'yenkov i dialekticheskaya traditsiya v filosofii: materialy 10-y mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Moskva, aprel', 2008. M.: Izd-vo SGU, 2008. S. 44–80.

ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ В ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Шабанова, Санкт-Петербургский военный институт
внутренних войск МВД России, e-mail: shabanova_78@inbox.ru

Статья посвящена проблеме становления гражданской позиции личности как социокультурного явления в контексте развития военного образования в Российской империи (с XVIII в. по 1917 г.). Рассмотрена эволюция представлений о гражданстве с позиции педагогической мысли, а также показаны конкретные методы гражданского воспитания в системе образования русского офицерского корпуса.

Ключевые слова: гражданская позиция, офицерский корпус, образование, воспитание.

CIVIC STANCE AS A SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON IN THE HISTORY OF RUSSIAN MILITARY EDUCATION

T. V. Shabanova, Saint Petersburg Military Institute of the Internal Troops
of the Ministry for Internal Affairs of Russia, e-mail: shabanova_78@inbox.ru

The article is devoted to the formation of a person's civic stance as a social and cultural phenomenon in the context of the development of military education in the Russian Empire (from the 18th century till 1917). The author considers the evolution of ideas about citizenship from the perspective of the pedagogical thought, and shows the specific methods of civic education in the education system of the Russian officer corps.

Key words: civic stance, officer corps, education, training.

В настоящее время вопросы гражданской ответственности, гражданской позиции, взаимоотношений в контексте «личность — гражданин — общество — государство — мировое сообщество» являются особенно актуальными. Эта актуальность объясняется объективными историческими процессами, происходящими на глобальном межгосударственном и внутригосударственном уровнях во всем мире.

Одна из главных проблем в этой сфере — воспитание общественно и политически активных граждан, обладающих достаточным уровнем правосознания и правовой культуры, являющихся активными участниками дальнейшего развития гражданского общества и государственных устоев.

Осуществляемая в настоящее время реформа Вооруженных сил направлена, в том числе, на воспитание офицеров-профессионалов высокого уровня, одним из показателей которого является наличие

гражданской сознательности и ответственности, личностно значимых культурно-исторических ценностей, правовой культуры и патриотизма, т. е. всего того, что присуще сформированной гражданской позиции.

Отсутствие конкретных ориентиров и научного обеспечения задач гражданского воспитания в современных условиях приводит к противоречиям в педагогической практике. Наблюдается размытость воспитательных идеалов, эталонов поведения, несогласование целей государства, общества и личности. Разрешение указанных противоречий невозможно без привлечения историко-педагогического опыта существования системы гражданского воспитания офицеров в период Российской империи, который позволил бы использовать лучшие наработки и традиции славного прошлого русской армии в современных условиях.

В настоящее время существует несколько подходов к определению и сущности граж-

данской позиции. В нашей статье мы придерживаемся определения, которое трактует гражданскую позицию как *интегративную систему отношений личности к государству, праву, гражданскому обществу, к самому себе как гражданину, определяющих ориентацию на общественное благо и реализующихся в деятельности.*

Исходя из общего социокультурного контекста понятия «гражданская позиция», можно констатировать, что в этом смысле оно является производной от общего философского, культурно-исторического концепта «гражданин», из чего следует, что анализ генезиса восприятия этого концепта позволит изучить взгляды, понимание гражданской позиции в социокультурном контексте развития российского общества вообще и российского военного образования в частности.

В истории военного образования России можно условно выделить два этапа в развитии гражданского воспитания и формирования гражданской позиции офицеров:

1. XVIII — 1-я половина XIX в. Этап характерен зарождением системы обучения и воспитания офицерского корпуса вообще и гражданского воспитания в частности. Происходит разработка и утверждение целей, основных принципов и методов гражданского воспитания.

2. 2-я половина XIX в. — 1917 г. На этом этапе происходит систематизация, унификация и совершенствование системы военного образования в условиях динамичного изменения социальных отношений в России.

Период XVIII — 1-я половина XIX в. В России вопросы воспитания гражданских добродетелей, формирования правовой и политической культуры, гражданской позиции личности волновали отечественных мыслителей уже с XVIII в., т. е. с самого начала становления педагогики как самостоятельной науки и профессиональной деятельности.

Нужно отметить, что сам процесс формирования гражданских качеств не обозначался каким-либо специальным термином (каким на сегодняшний день является «гражданское воспитание», «гражданственность» и «гражданская позиция»). На указанном этапе эта

проблема рассматривалась российской интеллигенцией в контексте нравственного воспитания как одна из важнейших его задач.

Для русской педагогической мысли XVIII в. характерен поисками путей воспитания идеального гражданина. Изначально гражданин понимался как добродетельный, нравственный человек, служащий своему государю и заботящийся о благе Отечества. На первом этапе понятия «гражданин» и «патриот» были, по сути, синонимичны. Воспитание гражданина понималось как воспитание «верного сына Отечества». Формирование гражданско-патриотических качеств, основанных на духовно-нравственных ценностях, мыслилось одной из главных задач образования.

Как рассуждал П. Ф. Каптерев, в рассматриваемый нами период слова «гражданин», «должности (т. е. обязанности. — Т. Ш.) гражданина» только появились, их социокультурный смысл на тот момент сводился к понятию «подданный», беспрекословно подчиняющийся властям и существующий исключительно в рамках сословной системы прав и обязанностей [5].

Второй особенностью социокультурного генезиса понимания «гражданина», «гражданского воспитания», «гражданской позиции» на указанном этапе стало изначально появившееся расхождение во взглядах на эти понятия монархической власти и общественно-ориентированной интеллигенции. Если позицию государства можно кратко охарактеризовать схемой «гражданин — верноподданный», то для общества это «гражданин — патриот». Для общества воспитание гражданина — одна из главных задач нравственного развития и воспитания человека.

Рассмотрим, как воспитание гражданских качеств, гражданской позиции реализовывалось на практике в военных образовательных учреждениях XVIII — 1-й половины XIX в.

Основополагающую роль в становлении системы военного образования и воспитания вообще и гражданского в частности сыграли Пушкинская школа и школа навигацких и математических наук, созданные

Петром Великим. В этих учреждениях были заложены основы подготовки национальных офицерских кадров.

В целом, началом системы гражданского воспитания офицеров следует считать 1732 г. — год открытия первого специального военно-учебного заведения — Шляхетского кадетского корпуса. Его появление было детерминировано потребностью государства готовить национальные командирские кадры. К концу первой трети XVIII в. корпус занял одно из первых мест в системе военного образования юношества.

В начале воспитание кадет основывалось на жесткой дисциплине и контроле исполнения установленных правил. Основными методами воспитания в этой системе были принуждение и наказание, по малейшему поводу применялись телесные наказания. Офицеры корпуса имели право наказывать кадет розгами. Муштра и частые наказания вызывали недовольство кадет, что приводило к побегам, которые строго карались.

Как в развитии педагогической мысли, так и в военном образовании новые ориентиры появились во время правления Екатерины II. «Новую породу людей» следовало воспитывать и в будущих офицерах. Императрица назначила директором кадетского корпуса генерал-поручика И. И. Бецкого, одного из наиболее образованных и прогрессивно мыслящих людей своего времени.

И. И. Бецкой разработал два документа: «Генеральное учреждение о воспитании обоюбого пола юношества» и «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества», в которых изложил свою систему образования «идеальных дворян». Стержнем этой системы, по мнению Бецкого, являлось воспитание — «корень всему злу и добру» [1, с. 136].

Оно должно быть направлено на формирование трудолюбия, благопристойности, нравственности, умения владеть собой.

С его приходом в Шляхетском кадетском корпусе были отменены телесные наказания. У будущих офицеров развивали благо-

родство, чувство собственного достоинства, военной чести.

В разработанном И. И. Бецким Уставе акцент был сделан на воспитание у кадет гражданских добродетелей. Большое внимание уделялось привитию трудолюбия, привычки избегать лени. Велась борьба против употребления спиртных напитков, лени и лжи [7, с. 12].

И. И. Бецкой справедливо полагал, что гражданское воспитание будущих офицеров должно строиться на практическом осознании необходимости уважения своих и чужих прав, исполнения законов, сопереживания к ближним, согражданам. С этой целью организовывались так называемые «праздники для бедных», на которых кадеты прислуживали нищим, калекам и старикам, слушали их истории и жизненные проблемы [2, с. 60–61]. Эти мероприятия воспитывали в будущих офицерах сопереживание, гуманность, человеколюбие. Кадетам прививалось понимание того, что офицер служит не только дворянскому сословию, но и всему российскому народу. Так формировалась одна из главных составляющих гражданской позиции — отношение кадет к обществу, к другим людям.

В исследуемый период отсутствовала унификация образовательной системы. Учебно-воспитательный процесс в каждом конкретном учебном заведении во многом зависел не от нормативно-правовых документов или образовательных стандартов, а от личных убеждений и предпочтений начальствующего лица.

Так, с приходом М. И. Кутузова, возглавлявшего Сухопутный корпус в 1794–1797 гг., воспитательные акценты сместились на дисциплину и регламентированную систему поощрений и наказаний. Например, за проступок могло последовать снятие погон, запись имени провинившегося на специальную «черную доску», надевание серой куртки вместо мундира, розги (с разрешения директора), понижение в чине. М. И. Кутузов считал, что смысл дисциплины и послушания — выработка привычки беспрекословно повиноваться и верить указаниям старших.

В то же время великий полководец стремился сформировать у кадет сознательное отношение к делу служения и защиты Отечества. В качестве поощрения кадет награждали похвальными листами, книгами, медалями «За прилежность и благонравие». Фамилии окончивших с отличием заносили на мраморные доски, наиболее отличившихся производили в ефрейторы, фельдфебели, младшие унтер-офицеры, предоставляли преимущества при выпуске на службу [3, с. 56].

Существенные изменения в системе военного образования начались в конце изучаемого периода во время царствования императора Николая I. Впервые система военного образования становится единой, унифицированной. Создается должность Главного начальника всех военно-учебных заведений, которым стал великий князь Михаил Павлович (с 1831 по 1849 г.). Базовыми принципами образования и воспитания офицеров считались нравственные качества и православная вера. В это время графом С. С. Уваровым была разработана теория официальной народности, в соответствии с которой гражданское воспитание офицеров строилось по схеме «самодержавие — православие — народность».

Таким образом, в XVIII — 1-й половине XIX в. происходит зарождение системы обучения и воспитания офицерского корпуса вообще и гражданского воспитания в частности. На этом этапе осуществлялась разработка и утверждение целей, основных принципов и методов гражданского воспитания. Первоначально этот процесс имел больше стихийный характер и зависел от личных взглядов правящего монарха на военное образование и воспитание, с одной стороны, и непосредственно руководителя конкретного военного учебного заведения — с другой.

Важной характеристикой этого процесса было упомянутое выше расхождение в понимании сущности понятия «гражданин» и воспитания гражданских добродетелей со стороны общества и государства. Это расхождение приводило к некоторой стихийности в гражданском воспитании, так как общественная мысль, активно впитывающая

новые философские идеи Запада, создала образ гражданина и офицера, отличного от диктуемого официальной идеологией. Влияние общества на военную воспитательную систему, несмотря на ее жесткость и регламентированность, было существенным. Так, например одной из причин восстания декабристов 1825 г. Николай I в манифесте о завершении дела назвал недостатки воспитания [4, с. 189].

Период *2-я половина XIX — начало XX в.* Во второй половине XIX в. начинается новый этап (1863–1917 гг.) развития теории и практики военного воспитания в России. Он обусловлен реформами Александра II и стремлением правительства преодолеть отсталость существовавшей военной системы, выявившейся в ходе Крымской войны (1853–1856 гг.). Возникла необходимость повышения профессиональной подготовки офицерских кадров.

В отношении восприятия гражданина и воспитания гражданских качеств в общественно-педагогической мысли этого периода можно выделить два основных направления: собственно педагогическое и революционно-демократическое. К первому относятся русские педагоги-новаторы, ставшие истинными столпами отечественной педагогики: К. Д. Ушинский, С. И. Гессен, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой и др.

Их объединяло понимание того, что воспитание настоящего гражданина — насущная необходимость современного общества. Залог достойного будущего нации. С этого момента гражданственность личности стала рассматриваться как важнейший компонент общечеловеческой культуры. Идея народности как основы гражданского воспитания также характерна для педагогов рассматриваемого периода. Под народностью понималось национальное самосознание, менталитет, выражающиеся в типичных чертах, свойствах русского народа. Полагая народность как главную основу обучения и воспитания, в содержание гражданской позиции входили: гуманность, честность, трудолюбие, чувство общественного долга и личного достоинства, дисциплинированность [8, с. 117–120].

Для достижения образовательных результатов педагоги-новаторы ратовали за коренное преобразование школы: изменение целей и содержания системы образования, всеобщее равное обучение, независимо от сословия и пола, отказ от авторитаризма и насилия, создание и всемерное развитие национальной школы [4, с. 196–202].

Второе направление составляют представители революционно-демократической интеллигенции: А. И. Герцен, Н. П. Огарев, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, В. Г. Белинский и др. Главной идеей, объединяющей их взгляды на гражданское воспитание, гражданскую позицию, было видение гражданина как социально активного, деятельного члена общества. Подобно представителям первого направления, революционеры-демократы также считали патриотизм главной чертой настоящего гражданина, но это должен был быть патриотизм действенный, проявляющийся через общественно-патриотические дела и поступки [4, с. 203–207]. По их мнению, образовательным идеалом выступал человек, обладающий научными представлениями о явлениях природы и общественно-политической жизни, гражданин-патриот, способный здраво мыслить и действовать на благо своей Родины.

В целом, общей чертой в восприятии гражданина русской интеллигенцией изучаемого периода являлось видение его как сознательного, образованного, активного, трудолюбивого члена общества, настоящего патриота, действующего на благо Отечества. Различие заключалось в том, что если для педагогов гражданин — всесторонне развитая личность со сформированной системой ценностей, базирующейся на народности и национальном самосознании, то революционеры, в первую очередь, видели в гражданине активного общественного деятеля, ориентированного на преобразование социально-государственного устройства.

Изменения в социально-политической жизни страны, порожденные реформами Александра II, коснулись и сферы военного образования, внося существенные перемены. Учреждение в 1863 г. Главного управления военно-учебных заведений (ГУВУЗа) спо-

собствовало активизации работы по гражданскому воспитанию офицеров.

В этот период сохраняется направленность в гражданском воспитании офицеров на преданность престолу, Родине, православной вере. Тем не менее вследствие глубоких изменений в жизни государства, формирование гражданской позиции, гражданское воспитание приобретают общекультурную и социальную направленность.

Процесс воспитания гражданских качеств базировался на сложившихся к этому времени воинских традициях и ритуалах. Они включали в себя мероприятия светского и религиозного характера. К числу светских относились: присяга на верность царю, проведение парадов, строевой смотр, исполнение учащимися гимнов, прибавление знамени к древку. К религиозным относились траурные церемонии, панихиды по умершим императорам (в дни их кончины), молебны о здравии императорских особ, а также благодарственные молебны по случаю их исцеления. Символика и ритуалы кадетских корпусов содержали элементы пропаганды монархического строя и оказывали влияние на формирование отношения воспитанников к государству и правящему монарху, воспитания верности и преданности престолу.

Для усиления патриотического аспекта в гражданском воспитании офицеров военное ведомство принимало специальный комплекс мер. Так, например, воспитанники кадетских корпусов привлекались к сбору материалов по истории военно-учебных заведений, созданию музеев, установлению связей с бывшими выпускниками. С кадетами часто проводились беседы, посвященные историческим датам, экскурсии к памятникам, патриотические спектакли для кадетских вечеров, посещения музеев, паломничества к братским могилам, посещения театров военных действий и полей сражений и т. д. Важным моментом было присвоение корпусу или отдельным ротам имен погибших воспитанников. Особую роль играло также участие царского двора в деятельности кадетских корпусов, направленное на привитие преданности государю.

В учебном процессе формирование гражданской ответственности, гражданской позиции основывалось на гуманитарных дисциплинах, процент которых относительно военно-профессиональных варьировался в зависимости от изменения госзаказа. Этими дисциплинами являлись: «Закон Божий», «Русский язык и словесность», «История», «Законоведение». Во время правления Александра II это соотношение составляло 60 к 40% в пользу гуманитарных дисциплин, при Александре III оно изменилось на 50 на 50%; в начале XX в. после Русско-японской войны только 42% учебного плана отводилось на гуманитарные и 58% — на военно-специальные дисциплины [6, с. 70–71].

Таким образом, второй период (2-я половина XIX в. до 1917 г.) связан с систематизацией, унификацией и совершенствованием системы военного образования в условиях динамичного изменения социальных отношений в России. В гражданском воспитании офицеров сохраняется ориентир на монархическо-религиозную основу, происходит усиление патриотического и национального компонентов. Культурно-идеологическая концепция С. С. Уварова «Православие, самодержавие, народность» продолжает служить образовательным ориентиром во всей системе образования вплоть до революции 1917 г. На ее базе сложился девиз «За веру, царя и Отечество», являющийся одной из главных составляющих гражданской позиции офицера российской армии.

В заключение нужно отметить, что в дореволюционный период в отечественном военном образовании понятие «гражданское воспитание» официально не использовалось. Его содержание выражалось в таких понятиях, как: «гражданские добродетели», «гражданское чувство», «гражданин». Гражданское воспитание офицеров в XVIII — начале XX в. можно охарактеризовать как целенаправленный, организованный про-

цесс взаимодействия преподавателей и воспитанников, результатом которого становился русский офицер как носитель социально-нравственных ценностей, национальной культуры, преданный царю и Отечеству, ориентированный на государственно и социально значимое поведение.

Таким образом, характеризуя гражданскую позицию как социокультурное явление, можно сделать следующие выводы:

1. Гражданская позиция как социокультурное явление представляет собой совокупность взглядов, представлений на вопросы отношений человека с государством, обществом и с другими людьми. Эти представления детерминированы исторической эпохой, общественно-государственным устройством, культурными установками и традициями, что определяет трансформацию содержания гражданской позиции во времени и социокультурном пространстве;

2. В период Российской империи термин «гражданская позиция» не употреблялся, являясь составной частью понятия «гражданин», «гражданские добродетели». Тем не менее главные элементы ее (отношение к государству, обществу и к самому себе как гражданину) неизменно являлись актуальной темой размышлений как для интеллигенции, так и для представителей власти, а также входили в содержание образования офицерского корпуса;

3. В течение исследуемого периода произошла трансформация в понимании гражданской позиции современниками. Если для государства концепт гражданина заключался в понятии «верноподданный» (со временем лишь прибавилось понимание его в связке с православием и народностью и в более широком социальном контексте), то ученые и мыслители от отождествления гражданина с патриотом пришли к пониманию гражданской ответственности как важнейшей составляющей личности, образования и развития человека.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. М.: Педагогика, 1985.
2. *Галенковский П. А.* Воспитание юношества в прошлом. Исторический очерк педагогических средств при воспитании в военно-учебных заведениях (в период 1700–1856 гг.). СПб., 1904. 122 с.

3. *Игнат'ев А. А.* Пятьдесят лет в строю. М.: Воениздат, 1986. 752 с.
4. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
5. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. СПб., 1915. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_istoriya-russkoy-pedagogiki_1915 (дата обращения: 03.12.2014).
6. *Лалаев М. С.* Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных главному их управлению. СПб., 1880. Ч. 1.
7. Устав Императорского шляхетского сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества. СПб., 1766. 25 с.
8. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.

References

1. Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii XVIII v. / sost. I. A. Solovkov. M.: Pedagogika, 1985.
2. *Galenkovskiy P. A.* Vospitanie yunoshstva v proshlom. Istoricheskiy ocherk pedagogicheskikh sredstv pri vospitanii v voenno-uchebnykh zavedeniyakh (v period 1700–1856 gg.). SPb., 1904. 122 s.
3. *Ignat'yev A. A.* Pyat'desyat let v stroyu. M.: Voenizdat, 1986. 752 s.
4. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do kontsa XX v.: ucheb. posobie dlya ped. uchebnykh zavedeniy / pod red. A. I. Piskunova. 2-e izd., ispr. i dop. M.: TTs «Sfera», 2001. 512 s.
5. *Kapterev P. F.* Istoriya russkoy pedagogiki. SPb., 1915. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_istoriya-russkoy-pedagogiki_1915 (data obrashcheniya: 03.12.2014).
6. *Lalaev M. S.* Istoricheskiy ocherk voenno-uchebnykh zavedeniy, podvedomstvennykh glavnomu ikh upravleniyu. SPb., 1880. Ch. 1.
7. Ustav Imperatorskogo shlyakhetskogo sukhoputnogo kadetskogo korpusa dlya vospitaniya i obucheniya blagorodnogo rossiyskogo yunoshstva. SPb., 1766. 25 s.
8. *Ushinskiy K. D.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. M.: Pedagogika, 1974. Т. 1. 584 s.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ДИАЛОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Н. В. Багрецова, Северный Арктический федеральный университет,
г. Архангельск, e-mail: ninavb@mail.ru

В статье рассматривается сущность понятия «диалог культур» в контексте межкультурной профессиональной коммуникации, а также лингводидактические аспекты обучения английскому языку будущих специалистов, их подготовки к диалогу профессиональных и полилогу национальных культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессиональная культура, диалог культур, кросскультурная компетенция, английский язык.

INTERNATIONAL DIALOGUE OF PROFESSIONAL LANGUAGES AND CULTURES

N. V. Bagretsova, Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk,
e-mail: ninavb@mail.ru

The article explores the concept of “dialogue of cultures” in the context of international professional communication and its linguo-didactic implications for the English language training and preparation of future specialists for the dialogue of professional cultures and the polylogue of national cultures.

Key words: international communication, professional culture, dialogue of cultures, cross-cultural competency, English..

Сегодня, когда процессы межкультурного взаимодействия принимают планетарный масштаб, в условиях современного информационного общества, глобализации, интеграции и развития ориентация на понимание других культур рассматривается как основная ценность [11, с. 11]. Достижение понимания представляется возможным только через диалог, в связи с этим формирование межкультурной компетенции как способности и готовности быть эффективным участником диалога культур провозглашено стратегической целью обучения иностранным языкам [2, с. 64; 6, с. 54]. Особую актуальность данная тема приобретает в контексте обучения английскому языку как языку международной профессиональной коммуникации. Поэтому представляется необходимым исследовать на теоретическом уровне сущность понятия «диалог культур» и рассмотреть его в ракурсе профессиональной лингводидактики.

Культурологи говорят о том, что диалог, общение с другими культурами является формой существования культуры [3, с. 166]. Понятие «диалог культур» как основопо-

лагающую философскую категорию XXI в. предложил В. Библер. Чаще всего «диалог культур» трактуется как «взаимодействие, влияние, проникновение или отталкивание разных исторических или современных культур, как формы их конфессионального или политического сосуществования» [13]. Данное понятие принято употреблять в контексте межнациональной, межэтнической коммуникации как диалог национальных или этнических культур.

Поскольку профессиональная культура как специализированная культура является частью культуры национальной, в рамках межкультурной профессиональной коммуникации предлагаем использовать новое понятие «диалог профессиональных культур» — национальной и англоязычной. При этом будем понимать диалог культур как метафору, образное название межкультурной коммуникации, т. е. как взаимодействие культур при их контакте, которое может происходить как на уровне отдельных индивидов (отраслевых специалистов), так и на уровне целых профессиональных сообществ, облада-

ющих коллективной профессиональной культурой; вместе с тем принимая во внимание, что «в основе межличностного взаимодействия всегда лежат социокультурные основания» [9].

Диалог культур может быть прямым и косвенным [9]. Прямой диалог — это диалог, происходящий при непосредственном общении отдельных индивидов как представителей различных культур на уровне «человек» — «человек». Такой диалог осуществляется посредством текстовой деятельности, поскольку общение между людьми происходит через произведенные или производимые ими тексты как устные, так и письменные. Косвенный диалог — это диалог «своего» и «чужого», который может иметь место внутри собственной культуры [9], когда элементы иного, «чужого», материального или духовного производства привносятся в нее извне.

Диалог культур имеет внутреннее и внешнее проявление [5, с. 107]. Внешне диалог культур проявляется в виде дискурса (устного или письменного), внутренний диалог культур — это диалог «своего» и «чужого», который реально протекает в сознании носителя конкретной культуры, в его внутренней речи [6, с. 72].

Основопологающим в данном контексте является тезис о том, что «диалог с другими культурами невозможен без определенных образов культуры как своей, так и чужой» [9], что диалог культур — это диалог картин мира как когнитивно-культурных пространств, имеющих национальную специфику. Общеизвестно, что адекватность взаимопонимания между носителями разных лингвокультур определяется уровнем общности имеющихся у них картин мира, степенью совпадения образов их сознания [6, с. 70–71]. В контексте профессиональной коммуникации существует понятие «профессиональная картина мира». Принадлежность к одной профессии объединяет людей из разных стран. Единство профессиональной деятельности означает, что в национальных профессиональных культурах много общего, что важно для достижения взаимопонимания при диалоге профессиональных культур.

С другой стороны, в каждой национальной профессиональной культуре есть своя специфика. В частности, Б. С. Ерасов выделяет следующие черты, отличающие одну профессиональную культуру у разных наций: культура труда; уровень развития; организационная культура; правовая основа деятельности (средства достижения цели: предписанные, позволяемые, допускаемые и незаконные, или «нечистые»); наличие / отсутствие общественного одобрения деятельности; символы успеха; внутреннее разделение труда и кооперация; система коммуникации и обмена информацией [8, с. 213–217]. В данный список можно еще добавить систему профессиональных ценностей, а также историю соответствующей национальной профессиональной культуры, поскольку путь ее исторического развития, ее достижения, вклад в мировую профессиональную культуру различаются от страны к стране.

Общепринятым считается, что картина мира запечатлена в языковой форме в единицах языка и текстах как языковая картина мира. Проблема эффективности культурного диалога это проблема понимания языка культуры [11, с. 67], понимания стоящих за языковыми явлениями концептов, что требует сопоставления тех и других в процессе обучения иностранным языкам [5, с. 70–71], т. е. обучения на основе диалога культур. Именно сопоставление позволяет вскрыть существенные особенности языка и тем более культуры. При этом появляется возможность предусматривать как меры предупреждения межъязыковой и межкультурной интерференции, так и возможность максимально эксплуатировать положительный перенос, возникающий на основе сходства систем двух лингвокультур, облегчающий процесс овладения иностранным языком.

Диалог культур — это диалог смыслов, соответственно, главным в обучении иностранному языку на основе диалога культур является обучение смыслопониманию и смысловыражению. В профессиональной коммуникации в данном контексте важна терминологическая компетенция как часть межкультурной профессиональной комму-

никативной компетенции. Это предполагает наличие общего представления о системе профессиональных понятий, ее размерах, структуре; знание значений терминов и конвенций их употребления в соответствующих контекстах; способность использовать терминологию в разных видах речевой деятельности; умение понимать и давать дефиниции терминов; знание особенностей соответствующих русскоязычной и англоязычной терминологий, облегчающих и усложняющих перевод с одного языка на другой; осведомленность об отраслевых терминологических ресурсах (словарях, глоссариях, тезаурусах и пр., включая интернет-ресурсы) и умение ими пользоваться.

Терминологическая компетенция непосредственно связана с профессиональной тематической компетенцией, предполагающей владение на концептуальном и лингвистическом уровне репертуаром тем широкой профессиональной и социокультурной направленности, умение поддержать общение в рамках этих тем. Набор тем определяется на основе анализа будущих профессиональных потребностей обучающихся.

Наличие культурной картины мира в сознании человека является основой его культурной идентичности, являющейся условием реализации диалога культур [4, с. 22]. Важно, что индивид может обладать несколькими идентичностями. Для отраслевых специалистов важны четко осознаваемые ими национальная и профессиональная идентичность. Вместе с тем знание английского языка делает их полноправными представителями соответствующего международного профессионального сообщества, что предполагает обладание соответствующей самоидентификацией.

Идентичность формирует ценностное отношение человека к самому себе, другим людям, обществу и миру в целом, при этом представления людей о собственной идентичности существенно различаются в различных культурных традициях. Поэтому в ситуации диалога профессиональных культур необходимо, с одной стороны, сохранять собственную культурную идентичность, а с дру-

гой стороны, включаться в чужую культуру. Диалог «своего» и «чужого» — это достаточно сложное и противоречивое явление, требующее регуляции степени открытости к воздействию «чужого», понимания связанных с этим опасностей и рисков. Очевидно, что в восприятии культуры должен присутствовать рациональный фактор. Необходимо формировать у обучающихся навыки критического отношения к ценностям иных культур как системе мировоззренческих установок, представлений, норм, правил, смыслов, которые управляют людьми, поскольку они могут быть как позитивными, так и негативными [4, с. 5]. При общей установке на позитивный межкультурный диалог в профессиональной деятельности будущие специалисты должны хорошо осознавать свою социальную ответственность, руководствоваться критериями нравственности и национальных культурных приоритетов, обладать умением быть избирательными, отказываться от опасных, вредоносных культурных заимствований, сохранять преданность лучшим традициям родной культуры.

Участие в диалоге профессиональных культур требует высоко развитого чувства «профессионального патриотизма» [12]. Как нравственное начало любой профессиональной деятельности основополагающий принцип кодекса профессиональной этики специалиста [12] в экономической, хозяйственной, проектной и пр. деятельности профессиональный патриотизм проявляется в сознательном выборе и использовании действий, практик, технологий, которые: 1) являются безопасными для окружающей среды, работающего персонала, населения в целом; 2) не несут ущерба государству, а, напротив, направлены на его благо; 3) защищают национальные интересы страны в международных проектах.

Межкультурная компетенция специалиста предполагает знание того, что при взаимодействии профессиональных культур имеет место целый ряд процессов, затрагивающих как отдельных ее представителей, так и культурный социум в целом. Понимание, что при открытости культур происходит культурная

диффузия, т. е. распространение культурных элементов, образцов от одного общества в другое при культурном контакте. Противоположностью этому или реакцией на это выступает сепарация, т. е. закрытость культуры, самоизоляция, отрицание ценностей других культур.

Приспособление к новой культуре, добавление ее к собственной без утраты культурной идентичности называется аккультурацией. Важнейшим результатом аккультурации становится би- и мультикультурность. Целью аккультурации человека является его адаптация к долговременному пребыванию в чужой культуре. Аккультурацией также называют процесс и результат взаимодействия культур как культурных социумов. В ходе этого взаимодействия культуры заимствуют друг у друга какие-то элементы. С точки зрения отношения к заимствованиям на уровне профессиональных сообществ, обладающих коллективной профессиональной культурой, межкультурные взаимодействия могут принимать такие формы, как:

1) ассимиляция — полная идентификация с новой культурой, принятие ее норм и ценностей при отказе от своих собственных;

2) интеграция — процесс единения и взаимного приспособления культур, который может иметь два варианта: а) когда более прогрессивная культура, выбирается в качестве донора, а другая при этом становится реципиентом; б) когда объединение происходит на равноправной основе в результате культурного синтеза [7, с. 189–190]. В процессе интеграции профессиональных культур происходит: идентификации культуры-реципиента с новой культурой, принятие ее установок и ценностей при сохранении собственной культурной идентичности [4, с. 22]; аккумуляция культуры, т. е. обогащение ее новыми элементами: возникновение новых образцов.

Интеграция культур оценивается исследователями как положительный процесс, с которым связываются универсализация образа жизни разных народов и государств, эволюционное развитие локальных и мировой цивилизаций [11, с. 128]. Именно в диалоге считается возможной полноценная жизнь

культуры, ее развитие [3, с. 166]. Способность одной культуры осваивать достижения другой является одним из источников ее жизнедеятельности. При этом важно, что диалог двух культур может быть плодотворным для обеих сторон [9].

Благодаря развитию сети Интернет происходит становление единого профессионального информационного фонда — референциальной основы профессиональной коммуникации. Данный культурный синтез становится возможным на основе общего языка, которым стал английский язык как мировой язык. Национальные профессиональные культуры объединяются в глобальные профессиональные мегакультуры, представляющие собой своего рода системы хранения соответствующих научных и технологических достижений. Эти системы постоянно пополняются и призваны быть унаследованными новыми поколениями специалистов. Возможность обращения к такому информационному ресурсу, безусловно, обогащает национальные профессиональные культуры и способствует их интеграции в мировую профессиональную культуру.

Соответственно одной из задач профессионально ориентированного обучения иностранным языкам является развитие у студентов профессиональной любознательности, интереса к достижениям в данной профессиональной области в других странах, к изучению и внедрению наиболее прогрессивных, эффективных и безопасных технологий; поиск путей дальнейшего развития собственной профессиональной культуры, стремление к профессиональному совершенству; формирование у них установки на позитивный межкультурный диалог в их будущей профессиональной деятельности, понимание того, что обмен духовными ценностями, знакомство с достижениями культуры других народов обогащает личность [9].

Условием позитивного диалога культур выступает собственная положительная идентичность и толерантность по отношению к другим культурам. Профессиональная идентичность связана социальным престижем профессии. Соответственно, на занятиях

по английскому языку необходимо культивировать положительную профессиональную идентичность будущих специалистов, формировать чувство гордости за принадлежность к отрасли, гордости за ее историю, достижения отечественных специалистов, уважение к будущей профессии. Это должно найти выражение в подборе материалов для занятий соответствующего содержания, а также акцентуации положительного при его обсуждении.

Участниками межкультурной профессиональной коммуникации являются представители разных стран и народов. Сознание ценности собственной национальной культуры является предпосылкой толерантности, т. е. терпимости к иного рода взглядам, нравам, привычкам, необходимой по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. «Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [10, с. 17].

Непохожесть национальных культур, различия между ними осложняют межкультурную коммуникацию в профессиональной сфере, которая неизбежна при межкультурном взаимодействии. Необходимо использовать мощный потенциал языкового образования для формирования широкой кросскультурной компетенции студентов. В настоящее время в методике ставится вопрос о необходимости перехода от узко-страноведческого уровня межкультурной коммуникации, ориентирующего студентов на изучение культуры страны изучаемого языка, к качественно новому уровню, требующему поликультурности ее участников на основе английского языка как языка глобальной коммуникации, либо других языков [16, с. 127]; владения «общей стратегией ориентировки в поликультурном мире, общепланетарными нормами взаимодействия и сотрудничества, способами коммуникативного и культурного саморазвития для осуществления межкультурного общения в любом новом

для него культурно-языковом / культурном сообществе» [16, с. 127].

Безусловно, утопией было бы ставить своей задачей дать студентам кросскультурные знания о всех странах. Однако страны можно группировать на основе их культурной близости, что несколько облегчает реализацию принципа поликультурности в обучении английскому языку. Существуют классификации национальных культур, акцентирующие те или иные национальные различия, например: классификация Льюиса, основанная на особенностях в отношении людей к пунктуальности, к планированию времени и организации деятельности; классификация Ф. Тромпенаарса, в рамках которой сравниваются культуры по отношению человека ко времени, природе и другим людям; традиционным является сопоставление и противопоставление культур Запада и Востока, Севера и Юга, в том числе в контексте их взаимодействия с русской культурой и русским менталитетом [15].

Обучающиеся должны осознавать, что принадлежность к той или иной культуре накладывает отпечаток на образ мышления, характер восприятия, поведение людей. Отличаться могут их ценностные ориентации мировидения; образ и стиль жизни; модели речевого и неречевого общения [16], что важно учитывать в межкультурной коммуникации. Поэтому знание возможных зон специфичности каждой культуры представляет методическую ценность для разработчиков программ и преподавателей-практиков, поскольку позволяет им грамотно структурировать фоновые знания обучающихся, выявлять различия культур для того, чтобы подготовить будущих специалистов к встрече с ними, что имеет важное образовательное, развивающее и воспитательное значение.

Взаимообогащение культур — не единственный императив их стремления к диалогу. В отличие от моноличности диалогичность предполагает сближение, движение в направлении к пониманию различных точек зрения, взглядов, идей, явлений, социальных сил [9], поэтому диалог важен так же как всеобщая основа человеческого взаимопонима-

ния. Умение вести конструктивный диалог и находить взаимоприемлемые решения, договариваться является очень важным в межкультурном профессиональном общении.

В лингводидактике диалог культур рассматривается в качестве одного из методических принципов обучения, предусматривающего сопоставление фактов и реалий из области культуры родного и изучаемого языка, а также формирование у обучающихся навыков и умений, определяющих «философию» их жизни, а именно: 1) способность видеть не только различия, но и сходства в разных культурах; 2) восприятие различий в культурах как нормы существования культур в современном мире; 3) активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, культурной дискриминации [1, с. 60].

Межкультурная компетенция считается частью иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, наличие которой позволяет: 1) «взаимодействовать с носителями другого языка и культуры с учетом профессиональных особен-

ностей, национальных ценностей и норм поведения в условиях глобализации; 2) создавать позитивный настрой в профессионально ориентированном иноязычном общении; 3) успешно выбирать адекватные ситуациям профессионально ориентированного общения способы вербальной и невербальной коммуникации» [14]; 4) осуществлять межкультурное профессиональное взаимодействие в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции [2, с. 96].

Обучение иностранному языку на основе сопоставления языков и культур помогает обучающимся осознать себя субъектами родной культуры, а также ощутить свою причастность к соответствующей мировой профессиональной культуре. Диалог профессиональных культур призван способствовать самоидентификации студентов, с одной стороны, как будущих российских специалистов, с другой стороны, как представителей соответствующего международного профессионального сообщества, граждан мира.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: на основе кредитномодульной технологии обучения: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007. 282 с.
3. Багдасарьян Н. Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения: монография. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. 246 с.
4. Барышева А. Д. Культурология. Шпаргалка. Воронеж: Научная книга, 2009. 120 с.
5. Вюст О. Я., Вега Е. В. Диалог культур в глобальном мире // Вестник ТГЭУ. 2006. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kultur-v-globalnom-mire> (дата обращения: 18.03.2015).
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
7. Гуревич П. С. Культурология: учебник для вузов. М.: Проект, 2003. 336 с.
8. Ерасов Б. С. Социальная культурология. М.: Аспект Пресс, 2000. 591 с.
9. Кокшаров Н. В. Взаимодействие культур: диалог культур/ CREDO NEW теоретический журнал. 2003. URL: <http://credonew.ru/content/view/352/55/>
10. Кравченко А. И. Культурология: словарь. М.: Академический проект, 2000. URL: <http://www.countries.ru/library/terms/akcult.htm> (дата обращения: 10.03.2015).
11. Культурология / под ред. Н. Г. Багдасарьян. М.: Высш. шк., 2001. 511 с.
12. Мельникова Л. А., Суслонов П. Е. Профессиональный патриотизм как основа патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России // ПНиО. 2013. № 5. С. 101–103.

13. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-научн. фонд; предс. научно-ред. совета В. С. Степин. М.: Мысль, 2000–2001.

14. Новоселов М. Н. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Фундаментальные исследования. 2013. № 11–6. С. 1236–1239.

15. Пушных В. А. Межкультурный менеджмент Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 180 с.

16. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. Вып. № 1 (25). С. 123–141.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: IKAR, 2009. 448 s.

2. Andrienko A. S. Razvitie inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza: na osnove kreditnomodul'noy tekhnologii obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D, 2007. 282 s.

3. Bagdasar'yan N. G. Professional'naya kul'tura inzhenera: mekhanizmy osvoeniya: monografiya. M.: Izd-vo MGTU im. N. E. Baumana, 1998. 246 s.

4. Barysheva A. D. Kul'turologiya. Shpargalka. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2009. 120 s.

5. Vyust O. Ya., Vega E. B. Dialog kul'tur v global'nom mire // Vestnik TGEU. 2006. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kultur-v-globalnom-mire> (data obrashcheniya: 18.03.2015).

6. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M.: Akademiya, 2004. 336 s.

7. Gurevich P. S. Kul'turologiya: uchebnik dlya vuzov. M.: Proekt, 2003. 336 s.

8. Yerasov B. S. Sotsial'naya kul'turologiya. M.: Aspekt Press, 2000. 591 s.

9. Koksharov N. V. Vzaimodeystvie kul'tur: dialog kul'tur/ CREDO NEW teoreticheskii zhurnal. 2003. URL: <http://credonew.ru/content/view/352/55/>

10. Kravchenko A. I. Kul'turologiya: slovar'. M.: Akademicheskii proekt, 2000. URL: <http://www.countries.ru/library/terms/akcult.htm> (data obrashcheniya: 10.03.2015).

11. Kul'turologiya / pod red. N. G. Bagdasar'yan. M.: Vyssh. shk., 2001. 511 s.

12. Mel'nikova L. A., Suslonov P. E. Professional'nyi patriotizm kak osnova patrioticheskogo vospitaniya kursantov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy MVD Rossii // PNiO. 2013. № 5. S. 101–103.

13. Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t. / In-t filosofii РАН; Nats. obshchestv.-nauchn. fond; preds. nauchno-red. soveta V. S. Stepin. M.: Mysl', 2000–2001.

14. Новоселов М. Н. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Фундаментальные исследования. 2013. № 11–6. С. 1236–1239.

15. Pushnykh V. A. Mezhkul'turnyi menedzhment Tomsk: Izd-vo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta, 2011. 180 s.

16. Safonova V. V. Soizuchenie yazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendentsiy razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Yazyk i kul'tura. 2014. Vyp. № 1 (25). S. 123–141.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ — ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Л. Б. Абдуллина, Башкирский государственный университет,
Стерлитамакский филиал, e-mail: dekanat67@yandex.ru

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, поскольку конечной целью профессиональной подготовки будущего учителя является формирование такого профессионального качества, каким выступает «готовность». Автором предложены условия повышения эффективности отдельных компонентов общепедагогической подготовки студентов.

Ключевые слова: подготовка, готовность, формирование, личность, деятельность, компонент.

PROFESSIONAL READINESS AS A PURPOSE OF VOCATIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER

L. B. Abdullina, Bashkir State University, Sterlitamak branch, e-mail: dekanat67@yandex.ru

The article is devoted to the topical problem, since forming of the professional quality of “readiness” is the ultimate goal of professional training of future teachers. The author proposes conditions for increasing the efficiency of individual components of students’ general pedagogical training.

Key words: training, readiness, formation, personality, activity, component.

В ходе исследования нам удалось установить, что большинство авторов склонны рассматривать подготовку студентов как формирование профессиональных качеств, в том числе и готовности к различным видам деятельности, как процесс, имеющий свои собственные особенности и закономерности. Ввиду такого понимания термины «подготовка» и «готовность» трактуются не как синонимы, хотя между собой они очень тесно связаны и взаимобусловлены. Это объясняется тем, что то или иное качество готовности специалиста во многом определяется тем, какую он проходил подготовку. Неслучайно под термином «подготовка» понимается динамичный процесс, конечной целью которого является формирование такого профессионального качества, каким выступает «готовность», в основе которого лежат определенные закономерности:

1. Обусловленность системы общепедагогической готовности потребностям социально-педагогического и духовного развития общества, задачам в области формирования личности.

2. Соответствие содержания, форм и методов общепедагогической подготовки уровню развития педагогической науки и практики, характеру и содержанию педагогического труда.

3. Воспитание и развитие будущих педагогов в процессе общепедагогической подготовки.

4. Взаимосвязь целей, функций, содержания и методов общепедагогической готовности студентов педвузов.

5. Зависимость качества общепедагогических знаний, умений и навыков от характера, содержания, форм и методов организации учебно-познавательной, учебно-практической, самостоятельной практической деятельности студентов.

6. Зависимость содержания и методов общепедагогической готовности от индивидуальных способностей студентов. Учитывая важную роль различных показателей, условий и элементов, характеризующих процесс подготовки к деятельности, следует в первую очередь уделить особое внимание вопросам

однозначного, единообразного определения понятия «профессиональная готовность» как педагогической категории [1, с. 34].

Как показал анализ, понятие «профессиональная готовность» употребляется в нескольких значениях, а подчас отождествляется с профессиональной подготовкой. Обзор словарных определений позволяет заключить, что термин «подготовка» обогащает понятие «готовность», указывая на то, что подготовка к профессии есть не что иное, как формирование готовности к ней, а система установок на труд, устойчивая ориентация на выполнение трудовых заданий, общая готовность к труду является психическим результатом «профессиональная подготовка».

Профессиональная готовность — не только результат, но и цель профессиональной подготовки, начальное и основное условие эффективной реализации возможностей каждой личности. Этим подчеркивается диалектический характер готовности как качества и как состояния, а также динамического процесса. Таким образом, такое разграничение позволяет более строго анализировать и толковать понятие профессиональной подготовки.

Несмотря на некоторые несовпадения в теоретических подходах к интерпретации феномена «готовность» и ее структуры, она рассматривается во всех исследованиях как первичное и обязательное условие успешного выполнения любой деятельности.

В целом готовность к деятельности рассматривается как:

- активное состояние личности, вызывающее деятельность;
- следствие деятельности;
- качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи;
- предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности;
- форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий [2, с. 56].

Профессиональная готовность — явление, детерминированное многими внутренними и

внешними факторами. Поэтому встречается много трудностей при определении ее сущности и показателей. Особенно трудно вскрыть ее субъектную сторону, найти ее информативные показатели. Тут необходимо указать на очевидные недочеты в существующих исследованиях, в которых в качестве объекта выступало состояние готовности. В некоторых исследованиях, давших ценные результаты, недостаточное внимание обращалось на психологические аспекты готовности и их роль в деятельности человека. В этих работах, кроме того, количественный подход при обработке результатов исследования доминирует над качественно-психологическим, что объединяет анализ и выводы. Исследования выполняются, в некоторой степени, формально по отношению к субъективным условиям деятельности, поэтому индивидуально-психологические закономерности остаются не выявленными.

Рассматривая подготовку как профессионально важное качество и как устойчивую характеристику личности, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович включили в ее структуру следующие компоненты:

- Мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые профессиональные мотивы).
- Ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требования к личности).
- Операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.).
- Волевой (самоконтроль, умения управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей).
- Оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности, соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [4, с. 29].

Эти положения закладывают фундамент в формировании целостной системы предстоящей деятельности, а ее основами будущий педагог овладевает, прежде всего, в процессе изучения психолого-педагогических, специаль-

ных и общественно-политических дисциплин, и чем выше научный уровень их преподавания, тем целенаправленней и шире осуществляется профессиональная подготовка.

Как мы уже отмечали, подготовка к будущей профессионально-педагогической деятельности однозначно связана с формированием профессиональной направленности личности студента, т. е. его психологической готовностью заниматься избранной деятельностью. Мы согласны с определением профессионально-педагогической направленности как осознанности и психологической готовности к педагогической деятельности [4, с. 44].

Профессиональная направленность личности рассматривается большинством ученых как устойчивый интерес и положительное эмоциональное отношение к профессии педагога, склонность и желание заниматься ею.

Например, Н. В. Кузьмина отмечает, что истинная педагогическая направленность на работу с детьми обуславливает интерес к самим детям, воспитанию у них лучших качеств [5, с. 17].

В. А. Сластенин же включает в эту сложную психолого-педагогическую структуру и определенные личностные качества, такие как: интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой, зоркость и наблюдательность, педагогический такт, педагогическое воображение, организаторские способности, справедливость, общительность, требовательность, настойчивость, целеустремленность, уравновешенность, выдержка, профессиональная работоспособность [7, с. 54].

Профессионально-педагогическая направленность образует основу, вокруг которой komponуются основные свойства личности педагога. Практически очень трудно отделить собственно педагогические качества от других многообразных свойств личности педагога, влияющих на успех его деятельности. Они проявляются, формируются и развиваются в общей структуре свойств, отношений и действий и представляют собой синтез многообразных способностей, качеств ума, чувств и воли. Современный педагог должен

обладать высокой общей культурой, моральной чистотой, глубоким чувством рефлексии, душевной щедростью, эмпатией, постоянным стремлением к самосовершенствованию и т. д.

Все эти качества могут реализовываться в полной мере только в деятельности. Следовательно, профессионально-педагогическая направленность личности характеризуется, в первую очередь, личностными качествами педагога.

Профессионально-педагогические качества и способности педагога анализирует Э. А. Гришин. В первую группу им включены такие личностные качества, как: идейность, общественно-политическая активность, высокий нравственный облик, творческое отношение к труду, умение работать и действовать коллективно; во вторую — профессиональные качества: общая эрудиция и знание своего предмета, постоянное совершенствование знаний и педагогических умений, любовь к детям и педагогической профессии, педагогическая наблюдательность и внимание, педагогический такт; в третью — педагогические и специальные способности: организаторские, конструктивные и некоторые другие [3, с. 47].

Известно, что овладение мастерством зависит прежде всего от отношения к делу, к детям и от способностей педагога. Поэтому нам далее целесообразно остановиться на содержании педагогических способностей.

Определение педагогических способностей возможно на двух уровнях: во-первых, перцептивно-рефлексивный, обращенный к объекту и субъекту; во-вторых, проективный, обращенный к способам воздействия на объект.

Для первого уровня характерны следующие признаки:

- особая чувствительность к объектам реальной действительности, вызывающим интеллектуальный и эмоциональный отклик у объекта педагогического воздействия, высоко развитое чувство эмпатии, проявляющееся в быстром, сравнительно легком и глубоко проникновении в психику детей («чувство объекта»);

- особая чувствительность к изменениям, происходящим в объекте педагогической деятельности под влиянием различных средств воздействия, и причинам, вызвавшим эти изменения («чувство меры»);

- особая чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной деятельности, проявляющимся во взаимодействии с детьми («чувство причастности»).

Проективный уровень способностей связан с выработкой стратегии воздействия и проявляется также в особой чувствительности: к конструированию способов развития; к организации воздействия; в коммуникации с детьми; к анализу причин успехов и неудач при осуществлении деятельности.

В структуре сложного и многогранного психологического образования рядом исследователей особо выделяются педагогические способности (В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, И. В. Страхов, М. А. Верб, В. Г. Куценко и др.). На наш взгляд, все они в той или иной мере включаются в компоненты педагогической деятельности.

Определенный интерес для исследования нашей проблемы представляет работа С. Абдувахидова [1, с. 78], рассматривающего проблему профессиональной подготовки в системе университетского образования. В исследовании обоснована необходимость моделирования личности и профессиональной компетентности учителя, выявлены основные параметры его квалификационной характеристики, определены условия, пути и средства ее реализации в системе университетского образования, разработаны критерии для оценки уровня сформированности профессиональной готовности учителя-предметника.

Значителен круг исследований, рассматривающих зависимость уровня профессиональной подготовки педагогов от степени внимания к профессионально-практическим видам их деятельности в период обучения в вузе. Эти исследования объединяет общность понимания того, что овладение студентами нужными умениями и навыками педагогической деятельности в период обучения в педвузе должно происходить в процессе их

практической деятельности. Тем самым эти и ряд других исследований стали развитием методологического положения о необходимости совершенствования подготовки учителей в институте через совершенствование сфер и форм практических деятельностей студентов, и поскольку профессиональная готовность педагога проявляется, прежде всего, в осуществлении им своих профессиональных функций (в силу их широкого общественного характера), то и ее степень в значительной мере определяется качеством его педагогической деятельности.

Практическая полезность перечисленных исследований выражается в выдвижении их авторами серьезной и убедительной аргументации, обосновывающей зависимость квалификации педагога от умелой и рациональной организации его практической деятельности в высшем педагогическом учебном заведении.

Профессиональная подготовка тесно связана с таким понятием, как профессионализм педагогической деятельности. Исследованию этой проблемы посвящена диссертация И. Д. Багаевой [2, с. 26]. Нельзя не согласиться с автором в том, что в сложившейся атмосфере непрестижности знаний, образованности, дефиците профессиональной компетентности и подлинной культуры проблема формирования профессионализма во всех сферах деятельности приобретает особую остроту и значимость.

Весьма интересен и своеобразен подход автора к определению понятия «профессионализм», которое она, в отличие от многих авторов, не отождествляет с мастерством, а выделяет как самостоятельную категорию, имеющую лишь точки соприкосновения с мастерством. Она подчеркивает, что, с одной стороны, профессионализм — это интегральное качество, свойство личности, и как любое другое качество оно формируется в деятельности; с другой стороны, — это процесс и результат деятельности; в нашем случае профессионализм — это результат творческой педагогической деятельности. Профессионализм педагога как результат его творческой деятельности предполагает формирование

такой личности, которая была бы способна продуктивно, грамотно решать социальные, профессиональные и личностные задачи. Профессионализм — это концентрированный показатель личностно-деятельностной сущности педагога, обусловленный мерой реализации его гражданской зрелости, ответственности и профессионального долга.

В структуре профессионализма педагогической деятельности выделяются три составляющих его компонента: профессионализм общения как готовность и умение использовать систему знаний на практике, как установка на будущую педагогическую деятельность, как «предстартовое состояние», проба сил; профессионализм самосовершенствования — компонент, обеспечивающий динамику, развитие целостной системы «основы профессионализма будущего педагога» посредством справедливого самооценивания и оперативного устранения обнаружившихся в процессе педагогического общения личностных недостатков и пробелов в необходимых для учителя знаниях. Иными словами, последнее выступает главным средством самоконтроля и самокоррекции профессиональной деятельности будущего учителя.

В личности студента эти структурные составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены. Отсутствие одного из них влечет за собой несформированность основ профессионализма, педагогической деятельности и, следовательно, снижение уровня практической готовности.

В совокупности средств, обеспечивающих профессиональную подготовку студентов, важные функции выполняет педагогическая практика, теоретические основы которой получили развитие в трудах и научных исследованиях педагогов: О. А. Абдуллиной, Е. А. Бондаревской, З. А. Васильевой, А. П. Войченко, Е. А. Левановой [6] и др.

Между тем педагогическая наука до настоящего времени не дает однозначного и аргументированного ответа на вопрос, каков механизм влияния педагогической практики на процесс профессиональной подготовки будущих учителей. Авторы многих исследований видят многосложный и многофактор-

ный процесс подготовки будущего педагога в вооружении его более или менее упорядоченной совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, рассматриваемых в контексте конкретной работы без выявления интегративных связей с другими аспектами профессиональной подготовки, а также в структуре целостного процесса обучения и формирования практической готовности учителя к взаимодействию с младшими школьниками.

В работах А. И. Щербакова раскрываются закономерности становления характера, выработки у будущего учителя профессиональных умений и навыков в процессе практической деятельности. Автором на фактическом материале показан путь совершенствования профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования. Эффективность деятельности учителя, по его мнению, зависит от психологической и практической готовности учителя к педагогической деятельности, от особенностей его личности. Он показывает, что профессиональные качества, общественная мотивация деятельности учителя могут быть сформированы в стенах высшего учебного заведения. Поэтому следует направлять усилия коллектива института на «создание оптимальных условий в учебной и внеучебной деятельности студентов, обеспечивающих высокий уровень их познавательной и общественной активности, а, следовательно, профессионально значимых качеств учителя» [8].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в теории и практике педагогического образования накоплен многогранный и интересный опыт профессиональной подготовки учителя, достаточно многоаспектно обобщенный в теоретических работах, монографиях и статьях.

Однако сегодняшнее состояние образования, современной школы, изменившийся характер самой учебной деятельности заставили нас обратиться к решению важнейшей проблемы развития познавательных умений учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Список литературы

1. *Абдувахидов С.* Профессиональная подготовка учителя в системе университетского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
2. *Багаева И. Д.* Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Усть-Каменогорск, 1991.
3. *Гришин Э. А.* Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Владимир, 1973.
4. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы. Минск, 1981.
5. *Кузьмина Н. В.* Педагогическая деятельность и мастерство учителя. Очерки психологии. Л.: ЛГУ, 1963.
6. *Леванова Е. А.* Формирование практической готовности учителя к взаимодействию с учащимися во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995.
7. *Сластенин В. А.* О критериях формирования социально-активной личности будущего учителя // Формирование социально-активной личности в условиях развитого социализма: сборник научных трудов. М., 1983. С. 77–80.
8. *Щербakov А. И.* Социально-психологическая характеристика педагогической деятельности и проблемы формирования у студентов профессионально-важных качеств личности // Научная основа совершенствования содержания педагогического образования в высшей школе. Свердловск, 1975. С. 24–28.

References

1. *Abduvakhidov S.* Professional'naya podgotovka uchitelya v sisteme universitetskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1982.
2. *Bagaeva I. D.* Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti i osnovy ego formirovaniya u budushchego uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Ust'-Kamenogorsk, 1991.
3. *Grishin E. A.* Professional'no-eticheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Vladimir, 1973.
4. *D'yachenko M. I., Kandybovich L. A.* Psikhologiya vysshey shkoly. Minsk, 1981.
5. *Kuz'mina N. V.* Pedagogicheskaya deyatel'nost' i masterstvo uchitelya. Ocherki psikhologii. L.: LGU, 1963.
6. *Levanova E. A.* Formirovanie prakticheskoy gotovnosti uchitelya k vzaimodeystviyu s uchashchimisya vo vneuchebnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1995.
7. *Slastenin V. A.* O kriteriyakh formirovaniya sotsial'no-aktivnoy lichnosti budushchego uchitelya // Formirovanie sotsial'no-aktivnoy lichnosti v usloviyakh razvitogo sotsializma: sbornik nauchnykh trudov. M., 1983. S. 77–80.
8. *Shcherbakov A. I.* Sotsial'no-psikhologicheskaya kharakteristika pedagogicheskoy deyatel'nosti i problemy formirovaniya u studentov professional'no-vazhnykh kachestv lichnosti // Nauchnaya osnova sovershenstvovaniya sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v vysshey shkole. Sverdlovsk, 1975. S. 24–28.

РАССМОТРЕНИЕ ЗАКОНОПРОЕКТОВ И ПРИНЯТИЕ ЗАКОНОВ ПАРЛАМЕНТАМИ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Е. А. Пискунова, Московский государственный юридический университет
им. О. Е. Кутафина, e-mail: piskunyara@inbox.ru

В статье раскрывается порядок рассмотрения законопроектов и принятия законов субъектов Российской Федерации региональными парламентами. Излагается анализ законодательства по количеству парламентских чтений в законодательном процессе в субъектах РФ, а также их проведения на практике. Обосновывается необходимость изменения регламентов законодательных органов субъектов в части регулирования порядка проведения чтений.

Ключевые слова: законодательный процесс в субъектах Российской Федерации, парламентские чтения, регламент законодательных органов субъектов Российской Федерации.

CONSIDERATION OF BILLS AND ADOPTION OF LAWS BY PARLIAMENTS OF THE SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION

E. A. Piskunova, Kutafin Moscow State Law University,
e-mail: piskunyara@inbox.ru

The article describes the order of consideration of bills and adoption of laws in the subjects of the Russian Federation by regional parliaments. The author analyses the legislation on a number of parliamentary readings in the legislative process in the subjects of the Russian Federation, as well as their conduct in practice. The author justifies the need to change the legislative practice in the subjects in terms of the readings procedure.

Key words: legislative process in the subjects of the Russian Federation, parliamentary readings, legislative practice in the subjects of the Russian Federation.

Центральной стадией законодательного процесса в субъектах Российской Федерации является рассмотрение проекта закона на пленарных заседаниях регионального парламента и его непосредственное принятие. Чаще всего понятие «законодательный процесс» связывают именно с этой стадией, что, однако, не совсем справедливо. Анализируя нормативные правовые акты федерального и регионального уровня в Российской Федерации, следует все же считать стадией обсуждения законопроекта и принятия закона одной из стадий, предваряет которую стадия реализации права законодательной инициативы, подготовки законопроекта к рассмотрению парламентом. Завершается процесс стадией официального опубликования и вступления в силу принятого закона.

В то же время нельзя не заметить, что рассматриваемая стадия процесса наиболее восприимчива к организации законодательных органов субъектов, к уровню профессиональной подготовки и правовой культуры депутатского корпуса, к уровню организации и материально-технического обеспечения деятельности законодателей. Более того, стадия открыта к освещению средствами массовой информации, что делает ее политически уязвимой.

Анализируя правовое регулирование стадии обсуждения законопроекта и принятия закона субъекта РФ, следует пояснить, что ее регулирование регламентами законодательных органов достаточно однообразно. Скорее всего, это можно объяснить тем, что процесс принятия закона формировался

исторически, поэтому сложилось стандартное представление о регулировании этой стадии. Можно также отметить, что регламенты достаточно консервативны и не отражают достижения науки и техники, которые возможно было бы использовать на тех или иных стадиях законодательного процесса. Во всяком случае, в ходе исследования регламентов региональных парламентов не удалось обнаружить зафиксированных норм, которые касались бы использования таких инноваций, как видеоконференции, интернет-голосования и др.

В общем виде стадия обсуждения законопроекта и принятия закона состоит из нескольких чтений по законопроекту, проработки акта ответственным комитетом с учетом замечаний между чтениями и в конце каждого чтения голосования депутатов по решению вопроса о принятии либо отклонении закона субъекта РФ.

По количеству чтений у законодателей в регионах нет единой позиции. Федеральное законодательство содержит требование о том, что проект закона субъекта РФ рассматривается законодательным (представительным) органом власти субъекта Российской Федерации не менее чем в двух чтениях [5]. Нормативные акты большинства регионов показывают, что именно два чтения определяются как наиболее приемлемое их количество для законодательного процесса в субъекте РФ.

Вместе с тем ряд субъектов РФ регламентирует процедуру принятия закона в трех чтениях [2] или использует различные формулировки типа: «в двух и более чтениях» [4], «по решению законодательного органа может быть проведено третье чтение» [3].

Непосредственная практика законодательства, как правило, воздействует на законодательный процесс в субъектах РФ в сторону упрощения прохождения процедур: чаще всего законы принимаются сразу в двух чтениях на одном заседании законодательного (представительного) органа [1]. Принимать законы на одном заседании депутатам позволяет все тот же регламент; так, все изученные нами акты предусматривают норму, согласно которой, по решению законодательного органа, или по инициативе ответственного

комитета или субъекта права законодательной инициативы, при отсутствии замечаний к тексту законопроекта, при наличии заключений по итогам экспертиз, закон может быть принят именно таким образом.

Представляется, что подобная гибкость регламентов, позволяющая ускорять законодательный процесс, является положительным фактором, защищающим его от чрезмерного затягивания, лоббирования нормативных актов и прочих снижающих динамику обстоятельств. Однако соблюдение процессуальной нормы также очень важно, поскольку она дает гарантию от совершения необдуманных шагов в законодательстве. Нам представляется, что оптимальным выходом из сложившейся коллизии может стать четкое определение и закрепление в регламентах и других соответствующих нормативных актах субъектов условий, при которых возможно принятие закона на одном заседании в нескольких чтениях.

Парламентские чтения имеют разную направленность. Первое чтение законопроекта направлено на решение вопроса о необходимости принятия такого акта; при этом обсуждается его концепция, принципиальные положения, возможность встраивания будущего закона в систему действующих федеральных и региональных актов. Второе чтение предполагает изучение поступивших за период после первого чтения и до начала второго поправок к законопроекту, а также решение вопроса об окончательной судьбе законопроекта. При этом если замечания по концепции принятого в первом чтении законопроекта возникнут у депутатов во втором, то в соответствии с регламентом возможно возвращение к процедуре первого чтения. Третье чтение (при его наличии) не допускает возвращения к концептуальному рассмотрению, внесения каких-либо поправок, кроме редакционных, орфографических или синтаксических правок.

Обсуждение законопроекта начинается с доклада субъекта права законодательной инициативы или его официального представителя, внесшего проект закона, и содоклада представителя ответственного (или, как он еще именуется в регламентах, профильного,

головного) комитета, в котором производилась предварительная подготовка законопроекта к рассмотрению на пленарном заседании. В случае отсутствия субъекта права законодательной инициативы, рассмотрение вопроса может быть либо отложено, либо проект может быть рассмотрен в представлении и по материалам профильного комитета. После этого депутатам и другим приглашенным на заседание лицам предоставляется возможность задавать вопросы по проекту и получать на них ответы.

Председательствующий в заседании ставит на голосование вопросы об окончании прений по законопроекту и о голосовании по проекту, о принятии его в первом чтении. Учитывая требования федерального законодательства, нормативная база субъектов закрепляет необходимость наличия простого большинства голосов по результатам голосования для принятия положительного решения. При недостижении этого показателя проект считается отклоненным и подлежит возвращению инициатору. Оформление всех принятых решений в соответствии с федеральным законом производится принятием постановлений законодательного органа субъекта РФ.

Период между двумя чтениями законопроекта необходим для доработки законопроекта с учетом замечаний, высказанных во время чтений, а также полученных после пленарного заседания. Основную организационную роль на данном этапе играет профильный комитет, готовивший проект к первому рассмотрению. Результатом всей этой подготовительной деятельности ко второму чтению является внесение в повестку заседания законодательного органа предложения о рассмотрении законопроекта во втором чтении.

Второе чтение процедурно мало чем отличается от первого, и различие обусловлено лишь вопросами, выносимыми на голосование. Определенная особенность второго

чтения заключается в необходимости голосования поправок. Особенности работы законодательных органов субъектов РФ заключаются в том, что не все депутаты, избранные в него, работают в нем на постоянной основе, количество сессий ограничено несколькими рабочими днями, в течение которых необходимо рассмотреть десятки законопроектов. Вследствие этого вопрос качественной подготовки депутата к заседанию, на которое он приезжает из своего избирательного округа, со своего предприятия, из своего учреждения или из своей организации, может оставаться на совести самого депутата, хотя, конечно, возможности ознакомления с законопроектами, внесенными в повестку дня очередной сессии, у него имеются. И все же, как представляется, основной объем работы на этой стадии приходится на депутатов, работающих в постоянных комитетах и комиссиях законодательного органа.

Наконец, завершающим голосованием депутатов определяется судьба законопроекта в целом. При положительном решении принятый закон отправляется на последнюю редакционную правку, оформляется постановление о принятии закона во втором чтении и начинается следующая стадия процесса — стадия его официального опубликования и вступления в юридическую силу. При отрицательном решении закон отклоняется и отправляется обратно субъекту права законодательной инициативы. Однако в региональном законодательстве, в отличие от федерального, имеется возможность отправить закон на стадию предыдущего чтения, если того пожелают депутаты.

Подводя итоги, следует отметить, что стадия обсуждения законопроекта и принятия закона является самой унифицированной в законодательстве, и это не случайно потому, что она представляет собой квинтэссенцию законодательного процесса.

Список литературы

1. Бекетова С. М. Законодательный процесс в Российской Федерации: учебно-методическое пособие. Воронеж, Изд-во ВГУ, 2005. 123 с.
2. Постановление Законодательного Собрания Ленинградской области от 23.04.2002 № 186 «О Регламенте Законодательного Собрания Ленинградской области» (ред. 05.12.2014) // Вестник Законодательного Собрания Ленинградской области. 2002. № 3.

3. Постановление Законодательного Собрания Нижегородской области от 28.02.2006 № 1866-III «О принятии Регламента Законодательного Собрания Нижегородской области и признании утратившими силу отдельных постановлений Законодательного Собрания Нижегородской области» (ред. 30.10.2014) // Правовая среда. 19.04.2006. № 29.

4. Постановление Законодательного Собрания Республики Карелия от 22.02.2007 № 294-IV ЗС «О Регламенте Законодательного Собрания Республики Карелия» (ред. 15.12.2014) // Собрание законодательства Республики Карелия. 2007. № 2.

5. Федеральный Закон от 6 октября 1999 г. (ред. от 03.02.2015) № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru/> 04.02.2015.

References

1. *Beketova S. M. Zakonodatel'nyi protsess v Rossiyskoy Federatsii: uchebno-metodicheskoe posobie.* Voronezh, Izd-vo VGU, 2005. 123 s.

2. Postanovlenie Zakonodatel'nogo Sobraniya Leningradskoy oblasti ot 23.04.2002 № 186 «O Reglamente Zakonodatel'nogo Sobraniya Leningradskoy oblasti» (red. 05.12.2014) // Vestnik Zakonodatel'nogo Sobraniya Leningradskoy oblasti. 2002. № 3.

3. Postanovlenie Zakonodatel'nogo Sobraniya Nizhegorodskoy oblasti ot 28.02.2006 № 1866-III «O prinyatii Reglamenta Zakonodatel'nogo Sobraniya Nizhegorodskoy oblasti i priznanii utrativshimi silu otdel'nykh postanovleniy Zakonodatel'nogo Sobraniya Nizhegorodskoy oblasti» (red. 30.10.2014) // Pravovaya sreda. 19.04.2006. № 29.

4. Postanovlenie Zakonodatel'nogo Sobraniya Respubliki Kareliya ot 22.02.2007 № 294-IV ZS «O Reglamente Zakonodatel'nogo Sobraniya Respubliki Kareliya» (red. 15.12.2014) // Sobranie zakonodatel'stva Respubliki Kareliya. 2007. № 2.

5. Federal'nyi Zakon ot 6 oktyabrya 1999 g. (red. ot 03.02.2015) № 184-FZ «Ob obshchikh printsipakh organizatsii zakonodatel'nykh (predstavitel'nykh) i ispolnitel'nykh organov gosudarstvennoy vlasti sub'yektov Rossiyskoy Federatsii» // Ofitsial'nyi internet-portal pravovoy informatsii. URL: <http://www.pravo.gov.ru/> 04.02.2015.

СОТРУДНИЧЕСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

М. Н. Попова, Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета,
г. Якутск, e-mail: afram@list.ru

В статье рассмотрены проблемы организации сотрудничества семьи и школы.

Ключевые слова: взаимодействие, школа, семья, семейно-педагогическое сотрудничество, социальное партнерство.

COOPERATION OF FAMILY AND SCHOOL AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

M. N. Popova, Pedagogical Institute of the North-Eastern Federal University, Yakutsk,
e-mail: afram@list.ru

The paper covers the main pedagogical issues in organising cooperation of family and school.

Key words: interaction, school, family, family-teacher cooperation, social partnership.

Семья — это первый институт социализации человека, воспитания личности, в семье прививаются основные нормы и образцы поведения, а также осваиваются первые социальные роли, закладываются основные ценности жизни. К семейной атмосфере, ее состоянию, перспективам человек чувствителен на протяжении всей своей жизни. Конвенция ООН о правах ребенка (1989 г.) признает первостепенную роль семьи и родителей в деле осуществления заботы, воспитания и защиты детей. С принятием Закона Российской Федерации «Об образовании» и внедрением новых образовательных стандартов (ФГОС) возникли предпосылки для равноправного творческого заинтересованного взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Семья вместе со школой создает важнейший комплекс факторов и условий воспитывающей среды, который определяет эффективность всего образовательного процесса [4, с. 95]. Новые образовательные стандарты утверждают возможность объединения усилий, талантов и ресурсов всех участников социального воспитания на благо детей. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, в котором родители должны выступать равноправными участниками образовательного процесса.

С одной стороны, возросла потребность в сотрудничестве двух ведущих систем воспитания, возрос уровень взаимных требований родителей к школе, учителей к роди-

телям, усилился контроль родителей за учебно-воспитательным процессом в школе; формируется практика привлечения родителей к управлению школой (государственно-общественное управление). С другой стороны, отмечается некоторое отчуждение между родителями и педагогами. Это связано с формализацией взаимодействия школы с семьей, а также с утверждением позиции родителей как «заказчиков образовательных услуг». Проблему сотрудничества семьи и школы отмечают многие современные ученые, педагоги, в том числе заместитель научного руководителя НИУ Высшая школа экономики, доктор экономических наук Лев Любимов: «Роль родителей сегодня — это один из главных провалов сада и школы. Большинство рассматривают учебные заведения как камеру хранения» [3]. Назрела необходимость обновления такого важного направления деятельности общеобразовательного учреждения, как организация сотрудничества школы с семьей обучающегося. Проблемой включения родителей в программу воспитания детей занимались такие выдающиеся педагоги, как: Я. А. Коменский, И. Песталоцци, А. С. Макаренко, Л. Д. Столяренко, С. Т. Шацкий, А. И. Захаров, М. А. Жданова, З. И. Васильева и др. По их мнению, определенное единство, соответствие направлений деятельности, ценностных ориентаций и взглядов при разрешении каких-либо педагогических проблем и про-

тиворечий определяют необходимость взаимодействия семьи и школы.

Современное взаимодействие школы и семьи — это взаимосвязь педагогов, учащихся и родителей в процессе их совместной деятельности и общения в условиях взаиморезуважения и взаимосодействия. В результате его развиваются обе стороны. Оно осуществимо, если педагоги и родители станут союзниками и единомышленниками, заинтересованно и согласованно будут решать проблемы воспитания. Организация сотрудничества с семьей — это деятельность, общение на основе обмена мыслями, идеями, чувствами, переживаниями [2, с. 114], это важная и сложная сторона деятельности учителя. С позиции взаимодействия школы и семьи подразумевается совместная организация культурной самоорганизующейся образовательной среды, в которой педагоги и родители постоянно обмениваются опытом, внедряя в практику наиболее ценные приемы воспитательного воздействия на детей, т. е. действия общие, связанные, обусловленные и дополняющие друг друга [1, с. 82].

С целью выявления уровня взаимодействия семьи со школой нами был проведен анонимный социологический опрос среди 176 родителей школьников города Якутска. Родителям был задан открытый вопрос: «Какие ассоциации у Вас возникают со словом «сотрудничество»? У 15,9% данный вопрос вызвал затруднения — они не ответили. 68 человек (38,6%) считают, что сотрудничество — это в первую очередь «совместная деятельность», «коллективная работа», «взаимопонимание», «взаимопомощь». 18 родителей (10,2%) определили сотрудничество как партнерство, взаимодействие, соучастие, оказание услуг сторонами друг другу, взаимовыгодные отношения, договоренность. 11 родителей (6,3%) считают, что сотрудничество в школе — это «взаимопомощь педагога и родителя». У 10 человек слово «сотрудничество» ассоциировалось со взаимоподдержкой, доброжелательностью, открытостью, честностью, уважением друг к другу. Далее по мере убывания следовали такие определения сотрудничества, как: «помощь, беседа,

общение», «активное участие», «взаимосвязь между двумя или более лицами», «дружба в коллективе», «объяснять, помогать, содействовать, информировать» и т. д.

Большинство опрошенных родителей считают, что школьные мероприятия должны организовывать педагоги и родители совместно (59,7%). Также 17,4%, в основном родители старшеклассников, считают, что дети сами должны заниматься организацией мероприятий в школе. 11,9% ответили, что организационные вопросы должны полностью ложиться на плечи педагогов, чаще всего такой вариант ответа выбирали родители учеников из младших классов. 7,2% родителей высказали мнение, что на организацию праздников можно пригласить профессиональных аниматоров, и только 1,3% респондентов соглашались с мыслью, что именно родители должны стать организаторами некоторых школьных мероприятий.

Рассмотрена степень открытости к сотрудничеству с учителем, классом, другими родителями в зависимости от пола респондента, типа семьи и возраста ребенка: мамы были более открыты к взаимодействию со школой, 72,8% матерей ответили, что они всегда открыты к диалогу, среди отцов доля всегда готовых помочь составила 57,1%. Отцы чаще, чем матери, были заняты (32,1%), либо были готовы сотрудничать только иногда, одновременно (10,7%).

Несмотря на высокий процент открытости родителей к сотрудничеству и совместной организации мероприятий, анализ ответов на вопрос «Вносили ли Вы предложение по улучшению воспитательной работы?» выявил, что большая часть респондентов (55,8%) не вносили никаких предложений ни в классе, ни на уровне школы, что подтверждает наличие проблем в осознании родителями себя полноправным активным субъектом образовательного процесса. 72 человека (41,9%) ответили, что они вносили свои замечания и предложения по поводу улучшения воспитательной работы в классе. На уровне школы предложения вносили только 5,8%.

По итогам анкетирования можно сделать следующий вывод: родители в целом положи-

тельно характеризуют понятие «сотрудничество», полные семьи более активно участвуют в школьных делах, чем неполные, многие родители приветствуют совместную деятельность с педагогами, больше принимают участие в разовых мероприятиях по просьбе учителя, у большинства родителей наблюдается пассивность в организации воспитательных мероприятий в классе, школе. Основными причинами возникновения проблемы сотрудничества семьи и школы являются:

- педагогическая и психологическая неграмотность родителей;
- ригидные стереотипы воспитания;
- личностные особенности родителя, педагога, вносимые в общение.

Взаимодействие семьи и школы рассматривается в педагогической литературе как социальное партнерство (*англ.* partnership) — особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития [5, с. 84].

Родители станут полноценными педагогическими партнерами школы, если будут в достаточной мере информированы по вопро-

сам образования; они должны ориентироваться в программе модернизации образования. Если мы хотим видеть в лице родителей наших единомышленников, людей которым не безразличны дела школы и класса, то информация, предъявляемая родителю, должна быть для него значима, он должен ощущать себя соучастником образовательного процесса, должен понимать, что успех ребенка зависит от совместных усилий педагога и родителя. Способом обмена информацией о конкретном ребенке может быть, например, Индивидуальная карта адаптации ребенка в 1, 5, 9 классах. В карте может происходить своеобразный обмен наблюдениями, информацией между педагогом и родителями. В карте могут фиксироваться проблемы, трудности, а также достижения ребенка в кризисные периоды во время обучения.

В последнее время учитель, руководитель школы и родители все больше стремятся работать в творческом союзе. Их отношения становятся демократичными, выходя за рамки «руководитель — подчиненный». Школа как общественный институт призвана укрепить воспитательный потенциал, авторитет семьи посредством организации продуктивных педагогических взаимоотношений с родителями своих учащихся.

Список литературы

1. *Александрова Е.* Как сделать общение с родителями живым и предметным // Директор школы. 2005. № 8. С. 81–85.
2. *Брюхова В. М.* Школа и семья: от диалога к партнерству // Классный руководитель. 2007. № 7. С. 113–130.
3. *Гранина Н.* Беседа с Л. Любимовым: Почему в России пора менять подход к обучению в школах. URL: <http://lenta.ru/articles/2015/02/19/school/>. 19 февраля 2015.
4. *Прокопьева, М. М.* Семья как самоорганизующаяся система воспитания // Наука и образование. Якутск, 1998. № 3. С. 95–98.
5. *Хоменко, И.* Школа и родители: этапы развития социального партнерства // Директор школы. 2007. № 1. С. 84–94.

References

1. *Aleksandrova E.* Kak sdelat' obshchenie s roditelyami zhivym i predmetnym // Direktor shkoly. 2005. № 8. S. 81–85.
2. *Bryukhova V. M.* Shkola i sem'ya: ot dialoga k partnerstvu // Klassnyi rukovoditel'. 2007. № 7. S. 113–130.
3. *Granina N.* Beseda s L. Lyubimovym: Pochemu v Rossii pora menyat' podkhod k obucheniyu v shkolakh. URL: <http://lenta.ru/articles/2015/02/19/school/>. 19 fevralya 2015.
4. *Prokop'yeva M. M.* Sem'ya kak samoorganizuyushchayasya sistema vospitaniya // Nauka i obrazovanie. Yakutsk, 1998. № 3. S. 95–98.
5. *Khomenko I.* Shkola i roditeli: etapy razvitiya sotsial'nogo partnerstva // Direktor shkoly. 2007. № 1. S. 84–94.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В. Ю. Семенов, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: vladislavsemenov@myrambler.ru

В статье рассматриваются современные модели эмоционального интеллекта. Анализ научных концепций эмоционального интеллекта российских и зарубежных авторов позволяет сделать вывод о схожести конструкторов эмоционального и социального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, эмоция, чувство, способность.

THEORETICAL AND EMPIRICAL ASPECTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN MODERN PSYCHOLOGY

V. Yu. Semenov, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, e-mail: vladislavsemenov@myrambler.ru

The modern models of emotional intelligence are presented in the paper. The analysis of scientific concepts of emotional intelligence of Russian and foreign authors suggests similarity of constructs of emotional and social intelligence.

Key words: emotional intelligence, social intelligence, emotion, feeling, ability.

П. Саловей и Дж. Мэйер впервые определили эмоциональный интеллект (ЭИ) как научное понятие. В окончательном варианте этот термин рассматривается авторами как способность воспринять эмоцию, вызвать эмоцию для облегчения познания, понимать эмоции, а также управлять эмоциями, чтобы способствовать своему личностному развитию [10]. Их современная модель ЭИ как раз и включает в себя эти 4 параметра — ветви, которые соответствуют четырем стадиям в обработке эмоции: эмоциональная перцепция; эмоциональная интеграция (использование эмоций); понимание эмоций; управление эмоциями.

Если такие исследователи, как П. Саловей, Дж. Мэйер, Д. Карузо и D. Grewal указывают на такую же важность ЭИ для жизни человека, какую играет в ней и академический интеллект, то работы Д. Гоулмэна показали преобладающую значимость ЭИ для успешного социального взаимодействия. Исследования этого автора содержат выводы о том, что профессионально успешные люди обладают низким уровнем общего интеллекта и

высоким уровнем ЭИ [8]. Ученый дает следующие определения четырем главным способностям ЭИ. Самосознание — это способность понимать свои собственные эмоции и осознавать их влияние на принятие решений. Самоуправление — это способность контроля над своими собственными эмоциями и приспособления к меняющимся обстоятельствам. Социальное осознание — это способность воспринимать, понимать и реагировать на эмоции других, осмысливая социальную систему отношений между ними. Управление взаимоотношениями — это способность воодушевлять, влиять и развивать других, управляя конфликтом [9].

Д. Гоулмэн убежден, что ЭИ имеет важное значение, прежде всего, для деловой сферы. Этот тезис подтверждается результатами некоторых современных исследований. По данным S. Côté и C. Miners, ЭИ помогает супервизорам прогнозировать степень ориентированности своих менеджеров на цели организации [7]. Работы D. Rosete и J. Ciarruchi показали, что менеджеры с высоким ЭИ наиболее способны к построению

продуктивных профессиональных отношений с другими и, согласно обратной связи от их коллег, демонстрируют личностную целостность [11]. О. В. Белоконь, изучая взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта (СИ) с выдвижением на лидерскую позицию, эффективностью лидерства и стилями лидерства, пришла к заключению, что на успешность деятельности лидера наибольшее влияние оказывают такие компоненты ЭИ, как контроль экспрессии, понимание чужих эмоций через экспрессию и управление чужими эмоциями [1].

Другой исследователь наших дней — Р. Бар-Он полагает, что ЭИ представляет собой все некогнитивные способности, знания и компетентности, которые позволяют человеку успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Р. Бар-Он утверждает, что ЭИ развивается в течение долгого времени, а его уровень может быть повышен через обучение, программирование или терапию. Люди с ЭИ выше среднего более успешно справляются с требованиями и давлением среды. Он также отмечает, что недостаточно развитый ЭИ может означать нехватку успеха и существование эмоциональных проблем. Проблемы противостояния окружающей нас среде, по мнению Р. Бар-Она, связаны с низкими показателями по следующим субшкалам: связь с реальностью, решение проблем, устойчивость к стрессам и контроль импульсивности [13].

Мы полагаем, что психологические характеристики, отмеченные автором, действительно являются ключевыми для адекватной адаптации личности в социуме и для решения соответствующих социальных задач. Вместе с тем, как отмечалось Д. В. Люсиным, правомерность подхода Р. Бар-Она вызывает сомнения, так как понятие ЭИ становится здесь полностью метафоричным.

Под интеллектом в психологии всегда понимается (о каком бы его виде ни шла речь и каких бы теоретических позиций не придерживался тот или иной автор) некоторая когнитивная характеристика, связанная с переработкой информации. Если же трактовать ЭИ как исключительно личностную

характеристику, то становится необоснованным само использование термина «интеллект» [4].

Концепция Х. Вайсбаха и У. Дакса, напротив, отвечает традиционным представлениям об ЭИ. Согласно этим авторам, ЭИ следует понимать как совокупность различных способностей, лежащих в основе социальной компетентности [2].

Они выделяют 5 таких способностей: понимание собственных чувств; понимание эмоций других людей; владение собственными чувствами; оптимизм; умение влиять на эмоции других людей. Х. Вайсбах и У. Дакс считают, что люди, имеющие достаточный уровень ЭИ, строят линию своего поведения в соответствии с партнерским стилем поведения. П. Саловой и D. Grewal также провозглашают, что ЭИ является набором способностей, которые могут быть применены как в просоциальном, так и в антиобщественном поведении [12]. Можно сказать, что эти авторы выделяют этический аспект ЭИ.

Одновременно с ними современная исследовательница ЭИ М. Чапмэн считает, что высокий ЭИ человека способствует тому, чтобы он был способен развивать эмоциональные возможности окружающих. Ученая акцентирует свое внимание на том, что эмоции — это не просто автоматический физический отклик на ситуацию, а наша интерпретация телесных изменений в силу доступной нам информации. Модель ЭИ М. Чапмэн включает внутренний интеллект (самопознание, самомотивация, управление своими эмоциями) и межличностный интеллект (управление взаимоотношениями и эмоциональный коучинг) [6]. В концепции М. Чапмэн возможности ЭИ сосредоточены на аспектах понимания и управления.

Согласно Ж. Крайг, человек с высоким ЭИ способен пребывать в состоянии интеграции и руководствоваться в действиях своими ценностями. Автор уверена, что человек с высоким ЭИ обладает способностью оставаться спокойным и сконцентрированным, сохранять самообладание в присутствии других людей, особенно тех, с которыми у него есть эмоциональные связи [3].

Д. В. Люсин постулирует, что ЭИ можно обозначить как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном ЭИ. Эти 2 варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом. Д. В. Люсин выделяет 3 группы факторов, влияющих на ЭИ: а) когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); б) представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях); в) особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность) [4].

М. А. Манойлова, вслед за Д. В. Люсиным, указывает на внутриличностный и межличностный компоненты ЭИ. Эмоциональный интеллект — это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств другого человека и самого себя [5].

Подводя итог, можно констатировать, что многие из перечисленных составляющих ЭИ во многом сходны с составляющими СИ. Исходя из работ Р. Е. Vernon, К. Космитски, О. Джона, К. Вонга, К. Albrecht, А. Л. Южаниновой, Т. Киношита, А. И. Савенкова, В. Н. Куницыной, можно заключить, что способности понимать и контролировать свои и чужие эмоции и чувства относятся к СИ.

Нельзя не упомянуть и о важном значении ЭИ для ситуаций социального взаимодействия (Д. Гоулмэн, Р. Бар-Он, М. Чапмэн П. Саловой, Дж. Мэйер и др.), благодаря чему человек легче адаптируется к коллективу и эффективнее проявляет себя в профессиональной сфере, в общении с коллегами по работе (Д. Гоулмэн, D. Rosete, J. Ciarrrochi, О. В. Белоконь, Е. С. Михайлова, М. Чапмэн, М. А. Манойлова и др.). Примечательно, что многие исследователи СИ также указывают на связь между познанием поведения и способностью иметь дело с другими людьми, легче приспосабливаться к социальным ситуациям (Н. А. Marlowe, Р. Е. Vernon, Г. Олпорт Н. Кэнтон, Дж. Килстром, М. Е. Ford, К. Космитски, О. Джон, К. А. Crowne, Т. Киношита, Г. Алдер, А. И. Савенков и др.).

Таким образом, можно сделать вывод о схожести конструкторов ЭИ и СИ. Кроме этого, важно обратить внимание на тот факт, что работы по исследованию СИ направлены на познание поведения и управление им, а работы по ЭИ посвящены познанию и управлению эмоциями. Мы же представляем себе, что познание эмоций сводится к познанию поведения, так как любые эмоциональные проявления неизбежно отражаются на поведении. Точно так же любой контроль над поведением подразумевает одновременное управление эмоциональным состоянием человека. Такая постановка вопроса требует дальнейших эмпирических исследований.

Список литературы

1. Белоконь О. В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 23 с.
2. Вайсбах Х. Дакс У. Эмоциональный интеллект М.: Ликк Пресс, 1998 160 с.
3. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай. СПб.: Питер, 2010. 176 с.: ил. (Серия «Сам себе психолог»).
4. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. 176 с.
5. Манойлова М. А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта. МЭИ, 2004. URL: <http://www.lib.convdocs.org/docs/index-109417.html>, свободный. Загл. с экрана. На рус. яз.
6. Чапмэн М. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. И. Ющенко. М.: Изд-во Гиппо, 2010. 144 с.
7. Côté S., & Miners C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1–28.
8. Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
9. Goleman D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

10. Mayer J. D. & Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*: 3–31. New York: Basic Books.
11. Rosete D., & Ciarrochi J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26, 388–399.
12. Salovey P., & Grewal D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281–285.
13. Stys Y., Brown S. L. (2004) Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. Research Branch Correctional Service of Canada. 76 p.

References

1. Belokon' O. V. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo i sotsial'nogo intellekta s liderstvom: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2008. 23 s.
2. Vaysbakh Kh. Daks U. Emotsional'nyi intellekt M.: Likk Press, 1998 160 s.
3. Krayg Zh. Emotsional'nyi intellekt. Dumay, proschityvay, pobezhday. SPb.: Piter, 2010. 176 s.: il. (Seriya «Sam sebe psikholog»).
4. Lyusin D. V., Ushakov D. V. Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya. M.: Izd-vo In-ta psikhologii RAN, 2004. 176 s.
5. Manoylova M. A. Avtorskaya metodika diagnostiki emotsional'nogo intellekta. MEI, 2004. URL: <http://www.lib.convdocs.org/docs/index-109417.html>, svobodnyi. Zagl. s ekrana. Na rus. yaz.
6. Chapmen M. Emotsional'nyi intellekt / per. s angl. I. Yushchenko. M.: Izd-vo Gippo, 2010. 144 s.
7. Côté S., & Miners C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1–28.
8. Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
9. Goleman D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
10. Mayer J. D. & Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*: 3–31. New York: Basic Books.
11. Rosete D., & Ciarrochi J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26, 388–399.
12. Salovey P., & Grewal D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281–285.
13. Stys Y., Brown S. L. (2004) Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. Research Branch Correctional Service of Canada. 76 p.

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ
МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(на примере России и Германии)**

Т. А. Жукова, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия,
г. Самара, e-mail: tatianazhu@mail.ru

В статье обозначена необходимость расширения спектра действия интегративного подхода, использования его как ключевого фактора оптимизации сотрудничества между странами с целью совершенствования основ формирования мультикультурной компетентности. Представлен опыт сотрудничества вузов России и Германии в этом направлении. Разработана обобщенная модель управления системы мультикультурного образования.

Ключевые слова: система мультикультурного образования, интегративный подход, этап организации научных исследований, мультикультурная педагогика, модель развития системы мультикультурного образования.

**INTEGRATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT
OF THE SYSTEM OF MULTICULTURAL EDUCATION
(based on the research in Russia and Germany)**

T. A. Zhukova, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
e-mail: tatianazhu@mail.ru

The article analyses the need to broaden the spectrum of action of the integrative approach and to use it as a key factor in optimisation of cooperation between countries in order to improve the grounds of the multicultural competence formation. The experience of the Russian and German higher educational institutions is shown. The integrative model of the development of the multicultural education system is presented.

Key words: system of multicultural education, integrative approach, period of scientific research organisation, multicultural pedagogy, model of the development of the system of multicultural education.

Интеграционные процессы, происходящие в последние десятилетия в современном обществе, приводят к глобальным изменениям в области системы образования, ориентированной, в частности, на процесс формирования мультикультурной компетентности. В связи с чем возникают вопросы, связанные с ее модернизацией во многих странах мира за счет поиска научно обоснованных путей, главным из которых выступает сопоставительный анализ.

На этапе активного поиска способов развития системы нового образования необходимо тщательное изучение и разумное заимствование опыта, доказавшего свою эффективность в конкретной стране. Обращение к международному опыту подготовки

студентов к решению проблем мультикультурного характера не только способствует расширению представлений о мировом педагогическом процессе, об основных тенденциях развития образовательных систем, но и его объективному анализу в целях эффективной реализации полученных результатов в условиях российской системы профессионального образования. При этом к одной из самых сложных стоит отнести проблему совершенствования системы мультикультурного образования (СМО).

Выполнение научно-исследовательских проектов (НИП) в области компаративистики, реализация которых в значительной степени позволяет находить, обобщать, осмысливать и развивать накопленный опыт

сопоставимых стран в теоретическом и практическом планах, активизировать в дальнейшем сотрудничество, направленное на изучение закономерностей функционирования и развития компонентов национальных образовательных систем стоит считать возможным способом решения этой проблемы [2; 7; 17]. Приведем пример одного из таких, выполненного на базе Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара, Россия) совместно с немецкими учеными педагогического института г. Людвигсбург.

Обращение к опыту Германии обосновано тем, что это — одна из первых европейских стран, столкнувшихся с проблемами мультикультурализма и попытавшихся *развить собственную СМО посредством интегративного подхода*. Более того, на сегодняшний день между двумя вузами в процессе многолетнего культурного и научно-образовательного сотрудничества определены и частично реализованы следующие цели: разработана классификация предпосылок для сближения образовательных систем, определены тенденции к интеграции, обозначена необходимость расширения спектра действия интеграционного подхода в образовании.

В контексте сравнительно-педагогического исследования образование рассматривается как целостная система, являющаяся органической частью общества, отражающая происходящие в нем перемены, но при этом достаточно автономная, имеющая собственную инфраструктуру в соответствии с собственными целями и закономерностями. В связи с этим необходимо систематизированное описание новейших и малоизвестных фактов, отражающих реальные процессы развития образования за рубежом, и соблюдение логики проведения сопоставительного исследования, основных этапов (*проблемно-ориентированный, критически-ориентированный, конструктивно-ориентированный*) [4].

Этап 1. Проблемно-ориентированный (2005–2010 гг.) — предполагает постановку значимых проблем в рамках выполнения

НИП, к основной задаче которого стоит отнести: описание эффективности применения интегративного подхода в формировании мультикультурной компетентности студентов. Для реализации поставленной задачи были проанализированы различные технологии, используемые в образовательной практике вузов двух стран, при этом обосновано, что эффективные научно обоснованные технологии формирования мультикультурной компетентности, к значимым критериям которых стоит отнести динамичность, расширяемость, возможность дополнения и уточнения принципов и условий ее реализации, в педагогических вузах еще не заняли должного места [1; 5].

Количество интегративных курсов, основанных на этих технологиях и внедряемых в образовательный процесс, оказалось недостаточным и несистемным. Отмечено, что в немецкой педагогической практике программы курсов не используются в равной мере на всех факультетах вузов (большинство из них не являются обязательными и носят элективный характер), что, безусловно, не позволяет говорить о полноценном процессе развития мультикультурной компетентности всех студентов.

Еще к одному не менее важному фактору, определяющему процесс качества сформированности этого качества личности, стоит отнести низкий уровень обобщения моделей и технологий различных стран в силу интегративного характера самого понятия, их адаптации. Таким образом, встал вопрос о необходимости пересмотра сложившихся представлений относительно этого вопроса.

Этап 2. Критически-ориентированный (2010–2013 гг.) — содержит обсуждение и критику представляемого и сопоставляемого полученного материала эмпирическим путем в рамках выполнения НИП. На первом подэтапе этого периода в рамках выполнения исследования «Teaching multicultural qualities in Russian and German universities», поддержанного германской службой академических обменов DAAD (Forschungsaufenthalte für Hochschullehrer und Wissenschaftler), совместно с немецкими учеными были опре-

делены механизмы реализации интегративного подхода в высшей профессиональной школе в вузах двух стран для оптимизации процесса формирования мультикультурной компетентности (в России) / мультикультурной компетенции (в Германии) студентов.

Важным выводом стал тот факт, что интегративный подход должен стать основой для развития единой интегративной СМО, которая должна стать основой для развития мультикультурной компетентности. Это, в свою очередь, в дальнейшем позволит заранее определить несоответствия в процессе обучения и воспитания в иных культурах, что влияет на характер складываемых отношений между представителями различных этносов, а также совершенствовать процесс формирования культурной идентификации.

Осмысление новой роли интегративного подхода позволило обозначить необходимость и важность его использования на следующих уровнях трансформационных изменений в образовательном процессе:

- первый уровень отражает изменения в содержании образования и его трансформации путем включения фактов, иллюстрирующих вклад этнических групп в мировую историю; увеличение учебного времени, отводимого на изучение культуры этнических групп; построение программ новых учебных дисциплин на содержательной информации о культурных особенностях этнических групп [6; 9; 10; 12; 14; 16];

- второй уровень вбирает в себя анализ образовательных политик вузов страны в области развития СМО [2; 10; 11];

- третий уровень делает центром внимания структуру трансформации (сеть образовательных учреждений, структуры органов управления, образовательные кластеры) на основе проведенного сопоставительного анализа [2; 3].

Таким образом, расширение сложившихся представлений об интегративном подходе в вузах двух стран позволило сделать вывод о необходимости рассматривать развиваемую СМО как объект управления, относительно которого странами реализуется следующий спектр действий: выявляются основные проблемы, определяются тенденции развития, этапы сотрудничества, разрабатывается содержание, организационные, управленческие и антикризисные решения.

К основным результатам второго подэтапа, реализуемого в рамках выполнения исследования «Мультикультурная подготовка студентов педагогических вузов России и Германии», поддерживаемого Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена, стоит отнести выявление проблем развития СМО в Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара, Россия) и педагогическом институте (г. Людвигсбург, Германия) (табл. 1). Выделенные проблемы стали основанием для нахождения механизмов разви-

Таблица 1

**Проблемы развития СМО
(на примере Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара, Россия,
и педагогического института г. Людвигсбург, Германия)**

№	Самарская область (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара)	Земля Баден-Вюртемберг (педагогический институт, г. Людвигсбург)
1	Необходимость проведения ежегодных заседаний межвузовского круглого стола студентов, педагогов по обсуждению развития СМО в высшей школе	
2	Создание совместных образовательных порталов для обсуждения вопросов обучения и воспитания в мультикультурном образовательном пространстве	
3	Разработка и реализация проектов сотрудничества по укреплению гармоничных отношений представителей различных культур	
4	Формирование готовности студентов, педагогов к развитию СМО	
5	Компенсация потенциальных рисков интеграции различных культур через разработку образовательных кластеров	

тия СМО в двух вузах, определения схожих и отличительных черт, тенденций сотрудничества через образовательные кластеры. Анализ разнообразных конференций, организуемых в Самарской области и на земле Баден-Вюртемберг, определил схожие видения относительно решения проблемы развития СМО.

Важным стоит считать положение о том, что в двух странах наметились тенденции для совместного развития СМО, обладающей следующими характеристиками:

- интегративность. Ключевым фактором развития основ СМО должна стать оптимизация сотрудничества между вузами различных стран. Многообразие представлений о содержательной и процессуальной стороне СМО, сложившихся на сегодняшний день, нуждается в систематизации, обобщении и дальнейшем совершенствовании;

- практико-ориентированный подход. СМО имеет четкую практическую направленность — стать основой для принятия обоснованных управленческих решений, что позволит с большей эффективностью достигать совершенствование процесса формирования мультикультурной компетентности;

- прогностический подход к проведению различных исследований в данном направлении.

Этап 3. Конструктивно-ориентированный (2013 г. — по настоящее время) — служит концентрации внимания на решение проблем, связанных с развитием содержательного и управленческого компонентов СМО, разработки уровней ее организации и управления.

Анализ немецких исследований показал, что многообразие складываемых представлений о содержательной стороне организации СМО определило необходимость совместного проектирования новых образовательных программ [14; 17]. По мнению К. Ноехманн, в существующих программах можно выделить ряд аспектов, требующих совершенствования: отсутствие результативного компонента, потому в итоге сложно оценить какими основными знаниями, умениями и навыками должен овладеть обучающийся; существующие программы не фикси-

руют точный уровень освоения полученных знаний, соответственно, мультикультурной компетентности (в России) / мультикультурной компетенции (в Германии); программы не в значительной степени основаны на междисциплинарном синтезе, что в значительной степени снижает видение студента о единстве дисциплин, целью которых является развитие мультикультурной компетентности (в России) / мультикультурной компетенции (в Германии); проектирование программ не осуществляется представителями различных культур, что, несомненно, искажает представление об ином этносе [15].

Выход из создавшейся ситуации в понимании немецких исследователей стоит искать в разработке основ мультикультурной педагогики как нового научного направления педагогики [8; 13]. Справедливо отмечая тот факт, что в условиях развития мультикультурного кризиса и российская педагогика стоит перед задачей выявления оптимальных путей функционирования многонациональной системы образования, создания новой интегративной образовательной среды, заимствование опыта Германии, совершенствование сложившейся практики реализации мультикультурной педагогики в образовательном процессе кажется значимым. Полагаем, что проведенные исследования в этом направлении немецких ученых не только обогащают существующие представления, но и дают толчок для развития в России как на содержательном, так и организационном уровнях (обобщенная модель уровней стратегического и оперативного управления представлена в табл. 2).

Итак, обобщая сказанное выше, сложившаяся ситуация, связанная с кризисностью в формировании мультикультурной компетентности личности, детерминировала необходимость расширения спектра действия интегративного подхода, использования его как ключевого фактора оптимизации сотрудничества между странами. Это, в свою очередь, должно стать основой для совместного совершенствования идей развития СМО, являющейся основой для совершенствования этого качества личности.

Уровни организации и управления СМО

Цель уровня	Содержание
<i>Уровень 1: стратегического управления</i>	
1. Анализ общих данных об образовательных системах стран (структура университетов, образовательная политика вузов). 2. Оценка образовательных подходов, используемых для организации СМО. 3. Определение уровня готовности субъектов образовательного процесса к взаимодействию и интеграции (мультикультурная, психологическая, языковая), разработка инструментария диагностики. 4. Отбор и анализ источниковедческой базы, включающей: <ul style="list-style-type: none"> • работы, посвященные теоретико-методологическим основам реализации сопоставительного исследования в области мультикультурной подготовки на всей территории двух государств; • договора между странами о сотрудничестве в области развития мультикультурной политики в образовании; • нормативные документы (законы об образовании, учебные планы работы факультетов, рабочие программы); • научные исследования: (профессиональное образование, мультикультурное образование; интеграция педагогических вузов); • методическая и научно-исследовательская работа по подготовке студентов, педагогов в области мультикультурного образования; • основные используемые учебные пособия по теме исследования; студенческие проекты по темам и т. д.); • образовательные программы, ориентированные на совершенствование мультикультурной компетентности / мультикультурной компетенции 	
<i>Уровень 2: оперативного управления</i>	
Организация процесса	1. Совершенствование языковой подготовки участников образовательного процесса (языковые курсы, оптимизация программ по оказанию психологической помощи в изучении языков). 2. Совершенствование культурно-ценностных представлений (нейропсихологические исследования, исследования на определение уровня социализации, влияние этнической принадлежности на характер участников образовательного процесса). 3. Разработка и внедрение в образовательную практику мультикультурной педагогики как содержательного компонента СМО. 4. Организация информационного, научно-методического, организационно-управленческого видов сопровождения. 5. Разработка и совершенствование работы образовательных кластеров.

Список литературы

1. Аниськин В. Н., Богословский В. И., Жукова Т. А. Социокультурная компетентность преподавателя высшей профессиональной школы: особенности формирования: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических вузов. СПб. — Самара: ПГСГА, 2011. 172 с.
2. Жукова Т. А. Высшее образование в Германии: мультикультурный аспект: монография. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2014. 144 с.
3. Жукова Т. А. Особенности формирования мультикультурной компетенции // Alma Mater (вестник высшей школы). М., 2014. № 9. С. 109–112.
4. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: научно-методические материалы / В. И. Богословский, В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 272 с.

5. Новикова Л. А. Развитие межкультурной компетентности студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 31 с.
6. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. 2005. № 3. С. 35–42.
7. Alexiadou N., Fink-Hafner D., Lange B. (2010): Education policy convergence through the Open Method of Coordination: theoretical reflections and implementation in 'old' and 'new' national contexts. *European Educational Research Journal*, 9(3), 346–359.
8. Bogoslovskiy V., Zhukova T. (2012): The role of multicultural pedagogics in modern education. <http://gv-conference.com/actual-conferences-and-papers>.
9. Bosse E. (2007): Interkulturelle kompetenz. Unveröffentlichtes Arbeitspapier der Arbeitsgemeinschaft interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrausbildung. Istanbul: Marmara Universität.
10. Coulby D. (2006.): Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17, 245–257.
11. DAAD (German Academic Exchange Service) (2008): Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany, DAAD, Bielefeld.
12. Fleischer J., Leutner D., Klieme E. (Hrsg.). (2012): Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung. *Eine psychologische Perspektive [Special issue]. Psychologische Rundschau*, 63(1).
13. Göbel K. (2010): Interkulturelle Pädagogik — die Notwendigkeit der Konkretisierung von Handlungskontexten und der Definition von Bildungszielen. Zweite Diskussionseinheit, 320, Bonn.
14. Göbel K., Hesse H. G. (2009): Interkulturelle Kompetenz — ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In: G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaften Band III/2*. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 1139–1152.
15. Hoehmann K., Zhukova T. (2011): Teaching sociocultural qualities in German and Russian universities. *PGSGA*, 26–30.
16. Lanfranchi, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität — Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden, 231–260.
17. Portera A. (2008): Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19, 481–491.

References

1. Anis'kin V. N., Bogoslovskiy V. I., Zhukova T. A. Sotsiokul'turnaya kompetentnost' prepodavatelya vyshey professional'noy shkoly: osobennosti formirovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavately i studentov pedagogicheskikh vuzov. SPb. — Samara: PGSGA, 2011. 172 s.
2. Zhukova T. A. Vysseye obrazovanie v Germanii: mul'tikul'turnyi aspekt: monografiya. CPb.: OOO «Knizhnyi Dom», 2014. 144 s.
3. Zhukova T. A. Osobennosti formirovaniya mul'tikul'turnoy kompetentsii // *Alma Mater (vestnik vyshey shkoly)*. M., 2014. № 9. S. 109–112.
4. Integratsionnye protsessy i gumanitarnye tekhnologii: mezhdistsiplinarnyi aspekt issledovaniya nauchnogo obrazovaniya v yevropeyskikh universitetakh: nauchno-metodicheskie materialy / V. I. Bogoslovskiy, V. V. Laptev, S. A. Pisareva, A. P. Tryapitsyna. CPb.: OOO «Knizhnyi Dom», 2007. 272 s.
5. Novikova L. A. Razvitie mezhkul'turnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo universiteta na osnove ispol'zovaniya telekommunikatsionnykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2007. 31 s.
6. Poshtareva T. V. Formirovanie etnokul'turnoy kompetentnosti // *Pedagogika*. 2005. № 3. S. 35–42.
7. Alexiadou N., Fink-Hafner D., Lange B. (2010): Education policy convergence through the Open Method of Coordination: theoretical reflections and implementation in 'old' and 'new' national contexts. *European Educational Research Journal*, 9(3), 346–359.
8. Bogoslovskiy V., Zhukova T. (2012): The role of multicultural pedagogics in modern education. <http://gv-conference.com/actual-conferences-and-papers>.
9. Bosse E. (2007): Interkulturelle kompetenz. Unveröffentlichtes Arbeitspapier der Arbeitsgemeinschaft interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrausbildung. Istanbul: Marmara Universität.
10. Coulby D. (2006.): Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17, 245–257.

11. DAAD (German Academic Exchange Service) (2008): Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany, DAAD, Bielefeld.

12. *Fleischer J., Leutner D., Klieme E.* (Hrsg.). (2012): Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung. *Eine psychologische Perspektive [Special issue]. Psychologische Rundschau*, 63(1).

13. *Göbel K.* (2010): Interkulturelle Pädagogik — die Notwendigkeit der Konkretisierung von Handlungskontexten und der Definition von Bildungszielen. Zweite Diskussionseinheit, 320, Bonn.

14. *Göbel K., Hesse H. G.* (2009): Interkulturelle Kompetenz — ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In: G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaften Band III/2*. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 1139–1152.

15. *Hoehmann K., Zhukova T.* (2011): Teaching sociocultural qualities in German and Russian universities. *PGSGA*, 26–30.

16. *Lanfranchi, A.* (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität — Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden, 231–260.

17. *Portera A.* (2008): Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19, 481–491.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРИРОДЫ И СУЩНОСТИ ТУРИСТСКИХ КЛАСТЕРОВ

С. Ю. Гришин, Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
e-mail: kafedra.me@mail.ru

В современной российской практике все более актуальным становится вопрос об организации эффективного управления туристическим рынком со стороны государства, в том числе путем создания и развития сетей региональных кластеров. В данной статье рассмотрены теоретико-методологические подходы к раскрытию сущности и природы такого социально-экономического явления, как туристские кластеры. На основе проведения научного исследования отечественного и зарубежного опыта по данной тематике автором предлагается собственная трактовка понятия «туристский кластер».

Ключевые слова: туристский кластер, туристско-рекреационное проектирование, экономика туризма, государственное регулирование туристического рынка.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO DETERMINING THE NATURE AND ESSENCE OF TOURISM CLUSTERS

S. Y. Grishin, Saint Petersburg State University of Economics,
e-mail: kafedra.me@mail.ru

The issue on organisation of effective tourist market management by the government, including the creation and development of networks of regional clusters, is becoming increasingly important in modern Russian practice. The article describes the theoretical and methodological approaches to revealing the essence and nature of such socio-economic phenomenon as tourist clusters. Based on the scientific research of national and international experience on the subject, the author proposes his own interpretation of the “tourist cluster” concept.

Key words: tourist cluster, tourist and recreational designing, tourism economy, government regulation of the tourist market.

Кластер в современных условиях хозяйствования представляет собой форму взаимодействия между экономическими субъектами (государством и предприятиями) двойственной природы, где находит общие точки соприкосновения как конкурентная борьба, так и производственно-сбытовая кооперация. Данный термин происходит от английского слова «cluster», которое можно перевести как концентрат, связующее звено или локальная система производства. Впервые идеи создания образований кластерного типа можно найти в трудах известного ученого-экономиста Альфреда Маршалла, посвященных вопросам оптимизации функционирования промышленных округов [9]. Согласно

его теоретическим изысканиям основными источниками повышения производительности и эффективности деятельности предприятий можно признать наличие устойчивого обмена информацией, знаниями и технологиями в единой организационно-экономической среде округа, обеспечение воздействия специализированных факторов, оказывающих воздействие на выработку экономических благ, а также создание условий для развития рынка труда высококвалифицированной рабочей силы.

Неоклассические идеи А. Маршалла относительно оптимизации пространственных экономических структур нашли свое отражение в трудах его последователей. Напри-

мер, во 2-й половине XX в. Perroux представил концепцию «внешней экономики», где эффект влияния условий и требований международного бизнеса приводит к появлению кооперации в среде отечественных предпринимателей в том или ином регионе страны [12]. Наряду с данным пониманием сущности кластерных образований, в этот же самый период времени многие авторы, как, например, Becattini в своем научном труде “Mercato e Force Locali: Il distretto Industriale”, на основе комплексного экономического анализа более традиционных промышленных районов пришли к заключению о положительных эффектах производственной интеграции в экономических агломерациях развитых стран.

Отечественная научная школа также не обходила вниманием вопросы пространственного планирования крупных хозяйственных комплексов с учетом марксистского понимания развития экономической системы. Так, советским ученым Н. Н. Колосовским была предложена теория экономического районирования, суть которой сводилась к образованию хозяйственных региональных комплексов в условиях ведения плановой экономики [4]. Согласно воззрениям автора, предполагалось выделять специализированные территории, внутри которых должна наблюдаться прямая или косвенная специализация производственных процессов. Каждый экономический район при этом рассматривался как отдельный независимый территориально-производственный комплекс, объединяющий факторы производства, промышленные предприятия и региональную инфраструктуру.

Н. Н. Колосовский не был единственным советским ученым, который исследовал возможные пути кластеризации народного хозяйства страны. Большой вклад в формирование теоретических основ функционирования межотраслевых территориальных производственных комплексов в разные периоды внесли такие авторы, как В. С. Немчинов, Г. М. Кржижановский, А. Г. Гранберг, А. А. Румянцева, С. Г. Важнина и ряд других.

Концептуальные основы современной теории кластерных образований разработал и апробировал на практике известный американский исследователь, наш современник, Майкл Юджин Портер. Теоретическое видение формирования и развития кластерных структур нашло свое отражение во многих трудах данного ученого, но как первооснову данной теории хотелось бы выделить научный труд “Competitive Advantage of Nations”. Автор на основании анализа состояния и динамики развития ряда крупных предприятий в условиях конкуренции на мировом рынке пришел к заключению о достижении наибольшего экономического эффекта теми субъектами рыночных отношений, которые, находясь в условиях ценовой конкуренции, одновременно пытаются отыскать пути и потенциальные возможности для осуществления кооперационных соглашений в рамках совместных бизнес-процессов. Явление формирования сети данных предприятий и получило впервые в экономической истории название «кластер». Источником конкурентных преимуществ данных бизнес-структур является использование синергетического эффекта, возникающего в результате коммерческого сотрудничества с предприятиями и различными другими учреждениями, в том числе и научно-исследовательскими центрами, расположенными на данной территории. Субъекты, входящие в состав кластера, могут осуществлять трансфер знаний и информации, обмен опытом на основе прямых контактов. Качество и характер возникающих отношений между участниками кластера, по мнению М. Портера, приводит к улучшению конкурентоспособности как самих субъектов, так и всего кластерного образования в целом.

Решающим фактором, обеспечивающим поступательное развитие кластерной структуры, является наличие географической близости. Об этом непосредственно свидетельствуют высказывания самого М. Портера, который определял кластер как «географическую локализацию взаимосвязанных предприятий, специализированных поставщиков, организаций, оказывающих услуги,

фирм, действующих в смежных отраслях и связанных с ними общественных институций (например, университетских комплексов, служб сертификации, производственных союзов и ассоциаций и т. п.) в соответствующих областях, как конкурирующих между собой, так и взаимодействующих друг с другом» [13].

Схожие, почти аналогичные определения дают и многие отечественные исследователи (табл. 1).

По мнению автора, данные определения являются спорными и могут вызвать ряд критических замечаний, среди которых наиболее существенными являются:

1. Наличие географической близости в современную эпоху развития глобальных сетей и информационно-ориентированного общества не может являться обязательным условием для появления кластерных структур как в промышленности, так и в сфере услуг.

2. В определении не отражена решающая роль государства в формировании и развитии кластерных структур. Согласно М. Портеру, государство в лице его управленческих органов и учреждений является лишь элементом кластера, что противоречит современным тенденциям рыночного развития во всех отраслях народного хозяйства.

3. Необходимо отметить тот факт, что субъекты формирующегося кластера не только находятся во взаимосвязи друг с другом, но и оказывают взаимное социально-экономическое влияние [2]. Степень перекрестного воздействия обусловлена уровнем и степенью взаимодействия на рынке кластера.

Теория кластерного развития в отечественной и зарубежной практике продолжает трансформироваться и приобретать новые аспекты в зависимости от базы приложения эмпирических исследований и экономических воззрений того или иного автора.

T. Rosenfeld в своем научно-публицистическом труде “Bringing business cluster into mainstream of economic development” приходит к выводу о том, что под кластером следует понимать «концентрацию фирм, которые в состоянии производить совместную продукцию благодаря территориальной близости при одновременном взаимовлиянии на коммерческую деятельность, не оказывающую влияние на изменение общего уровня занятости в соответствующем регионе». Так, впервые в исследованиях кластерных образований был поднят вопрос о взаимосвязи кластера и уровня безработицы на той или иной территории.

Таблица 1

**Природа и сущность кластера
с позиций представителей отечественной научной школы**

Концептуальные подходы к определению кластера и его сущности	Автор
Группа географически локализованных взаимосвязанных компаний, поставщиков оборудования, комплектующих, специализированных услуг, инфраструктуры, научно-исследовательских институтов, высших учебных заведений и других организаций, взаимодополняющих друг друга и усиливающих конкурентные преимущества отдельных компаний и кластера в целом [10]	П. С. Руднева
Регионально ограниченная форма экономической активности внутри родственных секторов, обычно привязанная к тем или иным научным учреждениям (НИИ, университетам и т. д.); вертикальных производственных цепочек, узко определенных секторов, в которых смежные этапы производственного процесса образуют ядро кластера; отрасли промышленности или совокупности секторов, определенные на высоком уровне агрегации [11]	Т. В. Цихан
Совокупность субъектов хозяйственной деятельности взаимосвязанных различных отраслей, объединенных в единую организационную структуру, элементы которой находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, совместно функционируют с определенной целью [7]	Н. А. Ларионова
Совокупность взаимодействующих и взаимосвязанных компаний и организаций, функционально обособленных в рамках системы накопления стоимости, объединяющихся на условиях кооперации и конкуренции с целью получения максимального дохода на базе локальных преимуществ территории [3]	Е. Г. Карпова

В начале XXI в. в зарубежной научной литературе все больше позиций набирает сетевой подход к определению промышленного кластера. Roeland и Den Hertog определяли кластер как «межфирменную сеть взаимосвязанных предприятий и их поставщиков, образующих единую технологическую и организационно-экономическую структуру».

Приведенные выше определения касаются, прежде всего, условий функционирования промышленных кластеров. Автору хотелось бы обратить внимание на ряд различий в природе и сущности туристских кластеров и широко представленных выше промышленных кластеров на основе современной практики (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные характеристики туристских и промышленных кластеров в современных условиях хозяйствования

Наименование характеристики	Промышленные кластеры	Туристские кластеры
1. Цели формирования и развития	Экономические, политические, демографические, социальные	Социальные, культурные, экономические, воспитательные, нравственные
2. Конечный потребитель	Любой экономический субъект (государство, домашнее хозяйство, предприятие) на основе платежеспособного спроса	Лица в различных целях совершающие поездку (или тур) за пределы территории своего постоянного проживания
3. Роль государства	Государство является одновременно как игроком и потребителем продукции и услуг кластера, так и конечным регулятором его деятельности в соответствии с нормативно-правовой базой и действующим законодательством и нормами международного права	Определяется на основе проводимой экономической политики в сфере туризма и гостеприимства, в подавляющем большинстве случаев сводится к регулированию и определению нормативно-правовых основ функционирования кластера
4. Принцип размещения	Обязательное условие наличия географической близости для решения производственно-коммерческих вопросов организации бизнес-процессов	Создание кластера обусловлено особенностями туристско-рекреационного потенциала соответствующей территории
5. Продукция кластера	Готовая продукция и полуфабрикаты потребительского и промышленного назначения	Значительный спектр отдельных видов туристских услуг (услуги размещения, питания, экскурсионного обслуживания, организации досуга, транспорта), которые могут быть преобразованы в единый региональный турпродукт
6. Уровень внедрения инноваций	Высокий, преобладают технологические инновации, направленные на повышение конкурентоспособности выпускаемой продукции	Средний, преобладают продуктовые инновации, направленные на максимальное удовлетворение запросов потребителя
7. Взаимосвязь с научно-исследовательскими центрами	Высокая, активное взаимодействие с такими формами как технополисы, технопарки, бизнес-инкубаторы и т. д.	Низкая, недостаточная взаимосвязь с университетскими комплексами и научными учреждениями
8. Уровень развития общественной инфраструктуры	Низкий, развивается инфраструктурная сеть исключительно для нужд и расширения производственных возможностей самого кластера	Высокий, развиваются общественно значимые элементы инфраструктуры региона (транспортная сеть, система общественного питания и т. п.)
9. Уровень кооперации	Сетевая структура, наличие горизонтальных и вертикальных взаимосвязей различных предприятий и организации	Зависит от субъектов туристского рынка и их функциональной направленности
10. Уровень специализации	Тесная взаимосвязь между предприятиями базисной отрасли, обслуживающими производствами и инфраструктурой	Высокий уровень специализации, который, зачастую, затрудняет проведение единой кластерной политики

Одно из первых определений туристского кластера было выдвинуто J. Varisco, который представлял туристский кластер как агломерацию организаций и фирм, оказывающих базисные услуги в сфере сервиса и туризма на основе туристско-рекреационного и ресурсного потенциала конкретного региона, предприятий смежных отраслей, прямо или опосредованно влияющих на туристский рынок, инфраструктурных объектов, четко интегрированных в структуре образования, целью которой является разработка и продвижение на рынке единого туристского продукта.

Схожие трактовки понимания сущности туристского кластера можно найти и у представителей отечественной школы. Т. П. Левченко, М. К. Кулян под термином «региональный туристский кластер» понимают «форму организации туризма, представленную совокупностью предприятий сферы туристского обслуживания и сопряженных отраслей, объединенных горизонтальными связями» [8].

Ряд исследователей большее внимание уделяют специфике и особенностям туристско-рекреационного потенциала территории, полагая, что туристские аттракции и есть основа создания и развития кластерной структуры.

Некоторые авторы, помимо общих характеристик кластера в сфере туризма, делают акцент на дополнительных качествах и свойствах подобного рода образования. Например, Е. Г. Кропинова и А. В. Митрофанова рассматривают туристский кластер как «локализованную туристско-рекреационную систему, состоящую из групп производственных предприятий в сфере туристского обслуживания и сопряженных отраслей, а также различных вспомогательных организаций, совместная деятельность которых обеспечивает усиление индивидуальной конкурентоспособности и специализации членов кластера вследствие возникновения синергического эффекта комплекса услуг и приводит к созданию регионально сконцентрированного туристского рынка труда» [5]. Исходя из логики представленного определения можно утверждать, что туристский кластер является катализатором формирования туристских

кадров для региона, что, однако, может быть весьма спорным.

В свою очередь, О. В. Белицкая расширяет общепринятую трактовку термина «туристский кластер» и вводит понятие «курортно-туристский кластер» как «географически сконцентрированной совокупности взаимосвязанных хозяйствующих субъектов, объектов инфраструктуры, формальных институтов, исследовательских и других организаций, отдельных лиц, а также связей и отношений между ними, ориентированной на формирование конкурентоспособного сектора экономики и сводящей воедино интересы трех сторон: бизнеса, общества, государства» [1]. По мнению автора, данное определение не включает в себя четкого разграничения понятий туристского и курортно-туристского кластера и не содержит элементов, позволяющих охарактеризовать природу данного явления.

Большинство как зарубежных, так и отечественных авторов подчеркивает наличие системы кооперационных связей между участниками кластера, при этом указывая на развитие конкурентной среды внутри субъектов кластерного образования в целях максимального удовлетворения ожиданий потенциальных потребителей туристских услуг. Естественно, необходимо говорить о конкуренции исключительно в рамках одного и того же сегмента рынка (например, между несколькими средствами размещения внутри кластера), а кооперация как процесс прежде всего возникает между различными направлениями туристской деятельности.

Понятие кластера в РФ имеет не только исключительно научно-исследовательскую основу, но и закреплено законодательным путем. Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 30 ноября 2011 г. № 365-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об особых экономических зонах в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации», кластер — совокупность особых экономических зон одного типа или нескольких типов, которая определяется Правительством Российской Федерации и управление кото-

рой осуществляется одной управляющей компанией. В соответствии с этим документом особые экономические зоны создаются в целях развития обрабатывающих отраслей экономики, высокотехнологичных отраслей экономики, развития туризма, санаторно-курортной сферы, портовой и транспортной инфраструктур, разработки технологий и коммерциализации их результатов, производства новых видов продукции.

В настоящее время составляющими нормативно-правовой базы развития туристских кластеров выступают:

- Федеральный закон от 22 июля 2005 г. № 116-ФЗ «Об особых экономических зонах в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями);

- Федеральный закон от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями);

- Методические рекомендации по реализации кластерной политики в субъектах Российской Федерации, утвержденные Министерством экономического развития от 26 декабря 2008 г. № 20615-ак/д19;

- Постановление Правительства РФ от 2 августа 2011 г. № 644 «О федеральной целевой программе “Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 годы)”» с изменениями и дополнениями от: 18 сентября 2012 г., 18 февраля, 18 декабря 2014 г.;

- Федеральный закон Российской Федерации от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

Важность аспектов системы государственного регулирования кластеров в сфере туризма и рекреации подчеркивает среди немногих авторов заведующий кафедрой рекреационной географии и туризма МГУ имени М. В. Ломоносова, доктор географических наук, профессор В. И. Кружалин, определяя туристский кластер как «географически соседствующие взаимосвязанные компании, общественные организации и связанные с ними органы государственного управления, формирующие и обслуживающие турист-

ские потоки, использующие рекреационный потенциал территории» [6].

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить ряд недостатков и противоречий в представленных выше описаниях сущности туристского кластера:

1. Большинство представленных выше определений и подходов к трактовке туристского кластера фокусирует внимание на исключительно экономических мотивах создания туристского кластера, забывая о социальном, культурном и нравственно-воспитательном значении туризма для современного общества,

2. Роль государства, особенно в зарубежных источниках, представляется весьма ограниченной и сводится к созданию основ нормативно-правового обеспечения и регулирования деятельности кластеров, что в условиях экономической нестабильности и кризисных явлений на туристском рынке не представляется возможным.

3. Достаточно мало внимания уделяется вопросам, связанным с влиянием процесса внедрения инновационных технологий и развитием кластерной структуры с учетом современных возможностей научно-технического развития.

4. Определения, свидетельствующие о природе туристского кластера, в основном ограничиваются рамками одного региона и принимают во внимание исключительно туристскую деятельность, что является весьма узким подходом к выявлению потенциальных возможностей кластерного образования.

На основании представленного обзора автором предлагается ввести *определение туристского кластера как многофункциональное объединение предприятий туристического рынка и смежных отраслей, а также общественных институтов и учреждений, совместная деятельность которых определяется и регулируется государством, исходя из экономических интересов, социально-демографических приоритетов, культурных и морально-нравственных ценностей общества на основе современных инновационных технологий в пространственных границах как одной территории, так и ряда взаимосвязанных регионов.*

Список литературы

1. *Белицкая О. В.* Формирование механизма модернизации курортно-туристского кластера в регионе (на примере Краснодарского края): дис. ... канд. экон. наук. Сочи, 2011.
2. *Карпова Г. А., Валеева Е. О.* Развитие туризма как конкурентное преимущество территории (на примере субъектов СЗФО) // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2015. № 1 (91).
3. *Карпова Е. Г.* Сущность и структура экономического кластера // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 2011. № 119. Т. 2.
4. *Колосовский Н. Н.* Теория экономического районирования. М.: Мысль, 1969. 335 с.
5. *Кропинова Е. Г., Митрофанова А. В.* Регионально-географический подход к понятию «туристско-рекреационный кластер» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2009. № 1.
6. *Кружалин В. И.* Научные основы формирования туристско-рекреационных кластеров на принципах государственно-частного партнерства // Устойчивое развитие туризма: стратегические инициативы и партнерство: международная научно-практическая конференция. Улан-Удэ, 2009.
7. *Ларионова Н. А.* Кластерный подход в управлении конкурентоспособностью региона // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2007. № 1, ч. 2.
8. *Левченко Т. П., Кулян К. К., Кулян М. К.* Кластерный подход к устойчивому развитию туристских дестинаций // Вестник СГУТиКД. 2012. № 2 (20).
9. *Маршалл А.* Принципы экономической науки: в 3 т. М.: Прогресс, 1993.
10. *Руднева П. С.* Опыт создания структурных кластеров в развитых странах // Экономика региона. 2007. № 18.
11. *Цихан Т. В.* Кластерная теория экономического развития // Теория и практика управления. 2003. № 5.
12. *Boekholt P. B.* Thuriaux «Public Policies to Facilitate Clusters: Background, Rationale and Policy Practices in International Perspective», in OECD», Boosting Innovation: The Cluster Approach, OECD: Paris, 2000. P. 37–50.
13. *Porter M. E.* Clusters and the New Economics of competition, Harvard Business Review. 1998. 365 с.

References

1. *Belitskaya O. V.* Formirovanie mekhanizma modernizatsii kurortno-turistskogo klastera v regione (na primere Krasnodarskogo kraja): dis. ... kand. ekon. nauk. Sochi, 2011.
2. *Karpova G. A., Valeyeva E. O.* Razvitie turizma kak konkurentnoe preimushchestvo territorii (na primere sub'yektov SZFO) // Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta. 2015. № 1 (91).
3. *Karpova E. G.* Sushchnost' i struktura ekonomicheskogo klastera // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. 2011. № 119. T. 2.
4. *Kolosovskiy N. N.* Teoriya ekonomicheskogo rayonirovaniya. M.: Mysl', 1969. 335 s.
5. *Kropinova E. G., Mitrofanova A. V.* Regional'no-geograficheskiy podkhod k ponyatiyu «turistsko-rekreatsionnyi klaster» // Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. 2009. № 1.
6. *Kruzhalin V. I.* Nauchnye osnovy formirovaniya turistsko-rekreatsionnykh klasterov na printsipakh gosudarstvenno-chastnogo partnerstva // Ustoychivoe razvitie turizma: strategicheskie initsiativy i partnerstvo: mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. Ulan-Ude, 2009.
7. *Larionova N. A.* Klasterniy podkhod v upravlenii konkurentosposobnost'yu regiona // Ekonomicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. № 1, ch. 2.
8. *Levchenko T. P., Kulyan K. K., Kulyan M. K.* Klasterniy podkhod k ustoychivomu razvitiyu turistskikh destinatsiy // Vestnik SGUTiKD. 2012. № 2 (20).
9. *Marshall A.* Printsipy ekonomicheskoy nauki: v 3 t. M.: Progress, 1993.
10. *Rudneva P. S.* Opyt sozdaniya strukturnykh klasterov v razvitykh stranakh // Ekonomika regiona. 2007. № 18.
11. *Tsikhhan T. V.* Klasternaya teoriya ekonomicheskogo razvitiya // Teoriya i praktika upravleniya. 2003. № 5.
12. *Boekholt P. B.* Thuriaux «Public Policies to Facilitate Clusters: Background, Rationale and Policy Practices in International Perspective», in OECD», Boosting Innovation: The Cluster Approach, OECD: Paris, 2000. P. 37–50.
13. *Porter M. E.* Clusters and the New Economics of competition, Harvard Business Review. 1998. 365 s.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

КАРТОГРАФИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Л. Д. Гайсумова, Р. Б. Ахмиева, М. Ж. Чатаева, Чеченский государственный университет, г. Грозный, e-mail: elizaveta.gay@mail.ru, roza29@mail.ru, rustam.geofak@yandex.ru

В статье рассматриваются различные методы применения картографического материала в изучении географии, дается описание роли карт и картографического материала в повышении географических знаний, дается описание различных этапов изучения картографического материала.

Ключевые слова: мышление, космический снимок, электронная карта, образ территории, обучение.

CARTOGRAPHIC MATERIALS IN GEOGRAPHICAL STUDIES AT UNIVERSITIES AND SCHOOLS

L. D. Gaysumova, R. B. Akhmieva, M. Zh. Chatayeva, Chechen State University, Grozny, e-mail: elizaveta.gay@mail.ru, roza29@mail.ru, rustam.geofak@yandex.ru

The article discusses various applications of cartographic materials in geographical studies, describes the role of maps and cartographic materials in increasing geographical knowledge, and reviews various stages in the study of cartographic materials.

Key words: thinking, satellite image, e-card, area image, training.

Карта есть «альфа и омега» географии. От карты всякое географическое исследование исходит и к карте приходит, с карты начинается и картой кончается.

Баранский Н. Н. [1, с. 290]

В настоящее время наблюдается повышенное внимание российского общества к образованию и его качеству. Этот показатель является главным в характеристике состояния современной образовательной системы. Образовательная система, как зеркало, отражает облик общества, в котором мы живем. Давая оценку качества образования, мы описываем его положительные и отрицательные стороны, подводим итоги реформирования политической, экономической, социальной

сфер жизни нашей страны на новом этапе ее исторического развития. Кроме того, образование определяет облик будущего, тот экономический, интеллектуальный, культурный, нравственный потенциал нового поколения граждан России, с которым она вступила в третье тысячелетие.

Территорию (земную поверхность) изучают многие науки, но наиболее преуспела география, которая накопила за многовековую историю исследований огромный

информационный материал о природных и социально-экономических территориальных системах и комплексах, который в той или иной форме жизненно необходим людям, живущим на Земле. Именно по этой причине география изучается во всех типах учебных заведений. Поскольку географические знания передавались из поколения в поколение всегда, то были и люди, которые не только знали географию и занимались ею, но и умели передавать (преподавать) эти знания, размышляли над тем, как это лучше осуществить [5; 6].

Преподавание географии, содержание которой отражает основы географической науки, отличается от других предметов комплексным подходом изучения природы, общества и предмета их взаимодействия, обладает значительным потенциалом для достижения целей экологического обучения и воспитания учащихся на всех уровнях школьного обучения. Устойчивое развитие территорий, страны и мира, глобальные проблемы человечества рассматриваются в географии, и значительная роль должна отводиться ее методике как предмета, формирующего у учащихся целостное представление о мире и процессах, в нем происходящих [2].

Значительное место в преподавании географических дисциплин занимает работа с географическими картами. Работа с картами заменяет непосредственное изучение территорий на поверхности Земли, помогает воссоздать образ изучаемых территорий с их основными характерными чертами. При этом развивается пространственное, географическое мышление. Анализируя содержание карт и сопоставляя их, используются и развиваются приемы логического речевого и пространственного образного мышления. Карта — начало географии, ее второй язык, экономное выражение географического текста, один из главных источников географической информации, объект изучения в школе, наглядное пособие по географии. На занятиях географии карта выступает как объект изучения, источник знаний и как

средство наглядности. По способу применения выделяются: настенные, настольные и электронные географические карты. Кроме того, в обучении географии применяются топографические карты, космоснимки и контурные карты.

Географическая карта в учебном процессе выступает как объект изучения. К основным функциям языка карты относятся: коммуникация, моделирование и познание. В аспекте реализации этих функций карта является собой незаменимое средство хранения и передачи пространственной информации, обладая при этом большой информационной емкостью. Картографический образ — основа картографической информации, которая предназначена для восприятия учащимися в виде образных картографических представлений о географических объектах и явлениях, пространственных моделей изучаемых территорий. Картографический образ изучаемых территорий создается всем многообразием условных знаков: их сочетанием и формой, величиной, ориентировкой, цветом, оттенком цвета, внутренней структурой. Для его формирования важным является пространственная комбинация условных знаков, их взаимное расположение, положение относительно пространственных координат, взаимная упорядоченность, объединение или совмещение и другие их отношения. Работа с картой способствует развитию представлений, памяти, логического и пространственного мышления. Систематическая работа с картой формирует умения извлекать заложенную в ней необходимую информацию, способствует усвоению теоретических знаний, формирует образную, пространственную географическую картину мира. По способу применения в учебном процессе выделяют: настенные, настольные, топографические и контурные географические карты. Настенные карты — это карты, предназначенные для одновременного обозрения и организации познавательной деятельности учащихся всего класса. Построение таких карт осуществляется с учетом их восприятия с расстояния в несколько метров,

что определяет более крупное обозначение условных знаков и, как следствие, высокую степень генерализации карт. Такие карты, как правило, несут в себе сложное географическое содержание, поэтому их применение обеспечивает изучение крупных блоков учебного материала: темы или нескольких тем и даже разделов учебной программы. Настенные карты применяются учителем на всех этапах урока: при объяснении нового материала, повторении и обобщении изученного, проверке знаний учащихся. Настольные карты предназначены для индивидуальной познавательной деятельности учащихся в классе и при выполнении домашнего задания. Настольные карты для каждого школьного курса географии представлены в учебно-методическом пособии для учащихся — атласе географических карт. В школьных атласах представлена почти вся типология учебных карт: мировые карты и карты отдельных регионов земного шара, общегеографические и тематические карты, карты физико-географические и социально-экономические.

Топографические карты — это общегеографические карты крупного масштаба, отображающие сравнительно небольшие по площади территории, на которых географические объекты и их очертания изображены довольно подробно. Они применяются в учебном процессе в качестве учебного пособия для ознакомления учащихся со способами изображения (условными знаками) рельефа, растительности, водных объектов, населенных пунктов и других географических объектов. Для учебных целей разрабатываются настенные и настольные топографические карты. Работа с топографическими картами формируют у школьников и студентов навыки чтения простейших крупномасштабных карт. Формирование устойчивых навыков чтения топографических карт обеспечивает последующее формирование навыков чтения географических карт более мелкого масштаба [3].

Контурные карты, в отличие от перечисленных видов учебных карт, не содержат гео-

графической информации и не предназначены для изучения по ним географических объектов и явлений. На этих картах показаны только контуры географических объектов, линии рек, государственные границы стран, пунсоны столиц и крупных городов. Они предназначены для выполнения практических упражнений, являясь основой для составления учащимися «авторских» карт рельефа, гидрологической сети, климатических карт, карт полезных ископаемых и других карт по заданию учителя как в классе, так и при выполнении домашнего задания. Контурные карты способствуют усвоению обучающимися географической номенклатуры и широко применяются при проведении самостоятельных практических работ.

Реализация функциональных возможностей географической карты в преподавании географии определяется достижением трех дидактических целей: научить понимать, читать карту и сформировать знание карты. По степени их реализации можно судить об уровне картографической грамотности обучаемых. Рассмотрим сущность и содержание взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, определяющие уровень картографической грамотности [4].

Читать карту — это значит уметь за каждым ее условным знаком видеть действительные природные объекты и явления, им обозначенные; на основе сопоставления различных карт делать выводы об их размещении и развитии; составлять физико-географические и социально-экономические общие и сравнительные характеристики стран и отдельных регионов. Обучение чтению карты должно складываться из следующих взаимосвязанных этапов: первый, когда учатся различать, читать условные знаки (простое чтение карты); второй — обучение умению давать описание объектов и территорий на основе сочетания условных знаков и надписей; третий, когда обучаются умению на основе карт устанавливать причинно-следственные связи, закономер-

ности, находить ответы на проблемные вопросы, составлять сравнительные характеристики. Первые два этапа характеризуют формирование навыков простого чтения карты, третий этап формирует навыки сложного чтения карты. Второй и третий этап определяют умения сложного чтения карты. Чтобы овладеть умением читать карту учащиеся должны усвоить понятие масштаба, элементы градусной сетки, уметь определять расположение объектов на географической карте, знать легенду карты (свод условных знаков и пояснений к карте). Формирование системы картографических знаний начинается с изучения топографической карты. Практика показывает, что обучаемые лучше усваивают элементы мелкомасштабной географической карты при условии первоначального изучения топографической карты, при организации практической работы по составлению плана местности с помощью глазомерной съемки. При формировании умения читать карту оправданным является прием, заключающийся в выполнении заданий по описанию заданных учителем маршрутов по топографической карте или плану местности. При описании маршрута учащиеся, согласно разработанного плана, выполняют следующие действия: определяют заданные направления, измеряют расстояния по маршруту между пунктами, определяют объекты маршрута, описывают и характеризуют местность, учатся составлять связное устное или письменное описание заданного маршрута. Умением читать карту обучаемые овладевают постепенно с последующим его усложнением: от простого чтения карты преимущественно при изучении начального курса географии к сложному чтению при изучении последующих курсов географии. При изучении содержания различных курсов и дисциплин формируются умения определять географическое и экономико-географическое положения материков, отдельных регионов и стран, составлять приемом сопоставления (наложения) карт сравнительные характеристики задан-

ных территорий, делать выводы об особенностях их природы и развития, выявлять принципы размещения производственных объектов, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности и др. Из перечисленных методов и приемов очень важным для формирования умения читать карту является прием сопоставления карт.

При чтении географических карт часто допускаются следующие ошибки: не осознают расстояний по картам; не умеют по картам правильно, по линиям градусной сетки, показывать направления сторон горизонта; неправильно произносят географические названия; неправильно показывают географические объекты на карте: не пользуются указкой, реки показывают не от истока к устью, а от устья к истоку, моря и государства показывают не по их очертаниям, занимают по отношению к карте такое положение, что показываемый объект не виден обучающимися. Знание географической карты является третьим составляющим элементом картографической грамотности учащихся [4].

Особенно яркие образные картографические представления формируются при сочетании в учебном процессе карты и мультимедийных слайдов, космоснимков, особенно если это снимки знакомой обучаемым местности. Формирование картографической грамотности обучаемых обеспечивается работой преподавателя с географической картой на каждом занятии. Необходимо помнить, что все объекты, которые называются преподавателем при объяснении нового учебного материала, должны быть им показаны на карте, точно так, как и все называемые объекты при ответе обучаемого должны быть тоже показаны обучаемым на карте. Каждый новый объект, показанный преподавателем на карте, должен быть найден обучаемым на картах атласа. Однако первоначальные и основные элементы картографической грамотности закладываются при изучении начального курса географии и еще в школе.

Список литературы

1. *Баранский Н. Н.* Методика преподавания экономической географии. М., 1960.
2. *Гакаев Р. А., Чатаева М. Ж.* Преподавание географии в школе и его значение как междисциплинарного учебного предмета // Научное мнение. 2014. № 4. С. 156–159.
3. *Галай И. П.* Методика обучения географии. Минск: Аверсэв, 2006. 116 с.
4. *Иванов Ю. А.* Методика преподавания географии. Брест: БрГУ, 2012. 96 с.
5. *Кузнецов М. В.* Методика географии: основы географической дидактики. Симферополь, НАТА, 2009. 230 с.
6. *Хлебосолова О. А.* Качество школьного географического образования и способы его оценки. Рязань, 2007.

References

1. *Baranskiy N. N.* Metodika prepodavaniya ekonomicheskoy geografii. M., 1960.
2. *Gakaev R. A., Chataeva M. Zh.* Prepodavanie geografii v shkole i ego znachenie kak mezhdistsiplinarnogo uchebnogo predmeta // Nauchnoe mnenie. 2014. № 4. S. 156–159.
3. *Galay I. P.* Metodika obucheniya geografii. Minsk: Aversev, 2006. 116 s.
4. *Ivanov Yu. A.* Metodika prepodavaniya geografii. Brest: BrGU, 2012. 96 s.
5. *Kuznetsov M. V.* Metodika geografii: osnovy geograficheskoy didaktiki. Simferopol', NATA, 2009. 230 s.
6. *Khlebosolova O. A.* Kachestvo shkol'nogo geograficheskogo obrazovaniya i sposoby ego otsenki. Ryazan', 2007.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭЛЕКТРОМИОГРАФИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МЫШЦ СТУДЕНТОК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКОЙ С ЭСТЕТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Н. В. Валкина, Е. О. Панова, А. И. Ушников, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, e-mail: nataly-elrel@mail.ru, evgeniya_panova@mail.ru, nataly-elrel@mail.ru

Статья посвящена изучению динамики электромиографических показателей мышц верхних конечностей студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой. Оздоровительная аэробика содержит эстетический компонент двигательных действий, который выражается в рациональном расположении звеньев тела, оптимальной амплитуде движений, правильной осанке, жестах, мимике. Красоту и грациозность двигательных действий, составляющих основу оздоровительной аэробики, в большей степени подчеркивают пластичные движения рук, выражающие завершенность поз и хореографических элементов. Именно поэтому авторы провели анализ формы и амплитуды электромиограмм, полученных при выполнении двигательного задания верхними конечностями. Результаты до и после педагогического эксперимента имели значительные различия.

Ключевые слова: оздоровительная аэробика, студентка, физическая культура, университет, электромиографические показатели мышц.

THE STUDY OF ELECTROMYOGRAPHIC INDICES OF MUSCLES OF FEMALE STUDENTS ENGAGED IN AESTHETICALLY ORIENTED HEALTH-IMPROVING AEROBICS

N. V. Valkina, E. O. Panova, A. I. Ushnikov, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, e-mail: nataly-elrel@mail.ru, evgeniya_panova@mail.ru, nataly-elrel@mail.ru

This article is devoted to the study of the dynamics of electromyographic indices of the upper limbs muscles of female students who are engaged in health-improving aerobics. Health-improving aerobics contains the aesthetic component of motor actions, which is expressed in rational arrangement of body parts, optimal amplitude of movements, correct posture, gestures and facial expressions. Beauty and grace of motor actions, forming the basis of improving aerobics, are mostly emphasised by flexible arm movements expressing completeness of poses and choreographic elements. That is why the authors have analysed the shape and amplitude of the electromyograms obtained in the performance of upper limbs motor tasks. The results before and after the pedagogical experiment had significant differences.

Key words: health-improving aerobics, female student, physical education, university, electromyographic indices of muscles.

Оздоровительная аэробика является одним из популярных массовых видов физических упражнений и располагает широкими возможностями для эстетического совершенствования занимающихся [1]. В оздоровительной аэробике наибольшую значимость имеют пластичные движения рук, выражающие завершенность двигательного действия, что обуславливает выразительность поз и

хореографических элементов. Чрезмерное расслабление рук при активном ритмичном движении тела так же недопустимо, как и их излишнее напряжение [2; 3].

Целью исследования является изучение динамики электромиографических показателей мышц верхних конечностей студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой с эстетической направленностью.

Педагогический эксперимент проводился на базе УлГПУ им. И. Н. Ульянова в период 2013–2014 гг. В нем приняли участие 114 студентов 2–3 курсов по направлению подготовки 032700 — Филология (квалификация «Бакалавр»). Были организованы две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) по 57 человек в каждой. В КГ занятия проходили по программе физического воспитания, в ЭГ вариативный компонент занятий физической культурой был дополнен оздоровительными видами аэробики.

Основу занятий ЭГ составила методика, направленная на эстетическое воспитание студенток. Данная методика включала систему специальных физических упражнений, преимущественно танцевального характера. Использовались разнообразные варианты ритмичных движений, а также симметричные и асимметричные упражнения. Наряду различными музыкальными мелодиями, способствующими созданию художественного образа изучаемых двигательных действий, применялось музыкальное оформление с возрастающим темпом и степенью сложности. Основная роль на учебных занятиях принадлежала элементам эстетики внешнего вида, а также эстетики поведения человека. В процессе занятий в ЭГ использовались разработанные нами критерии оценки эстетического компонента двигательной деятельности, что позволило получить объективные данные об уровне эстетической подготовленности занимающихся. В каждой части учебно-тренировочного занятия использовались специфические средства выразительности: движения с красивой осанкой, рациональным расположением звеньев тела и ритмом движений. Особое внимание уделялось артистичности статических поз, акцентированным движениям плечами, верхними конечностями и головой.

Перед началом педагогического эксперимента было проведено тестирование с целью выявления исходного уровня физической подготовленности и электромиографических показателей верхних конечностей. Уровень физической подготовленности определялся по следующим видам контрольных упражнений: прыжок в длину с места, прыжки со ска-

калкой, поднимание туловища из положения лежа на спине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа. Электромиографическое исследование проводилось с применением аппарата «Миомед 932».

Испытуемому предлагалось выполнить задание ведущей рукой из исходного положения, рука в сторону — выполнение волнообразного движения рукой, начиная с лучезапястного сустава. Показатели активности мышц регистрировались с плечевого, с локтевого и с лучезапястного суставов (МкВ).

Анализ полученных результатов показал, что в начале педагогического эксперимента уровень физической подготовленности и уровень электромиографических показателей в КГ и ЭГ не имел существенных различий ($p > 0,05$). В конце педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование. Полученные результаты позволили выявить прирост показателей физической подготовленности по всем видам контрольных упражнений у занимающихся КГ и ЭГ. Однако в ЭГ отмечен наиболее существенный прирост по всем тестам ($p < 0,05$).

Анализ характера электромиографических показателей также выявил различия в КГ и ЭГ. Так, если изучение электрической активности мышц верхних конечностей в начале педагогического эксперимента показало, что занимающиеся КГ и ЭГ затруднялись выполнить контрольное задание и электромиограммы характеризовались нестабильностью электромиографической линии (рис. 1, 2), то к концу педагогического эксперимента результаты выполнения волнообразного движения верхней конечностью обследуемых КГ и ЭГ имели существенные различия в форме и амплитуде электромиограмм.

В конце педагогического эксперимента электромиографические линии занимающихся в ЭГ имели достаточную амплитуду, стабильные периоды повторения, одинаковую высоту турнов и отсутствие артефактов (рис. 3). Это позволяет судить об экономичности мышечных усилий при выполнении задания и об отсутствии резких движений. Электромиограммы занимающихся КГ характеризовались нестабильностью, нали-

нием артефактов, что свидетельствует о резком возрастании и убывании электрической активности мышц, о неточности выполнения задания. Графики имеют резкие подъемы и спады электромиографической линии и удер-

жании ее на отметке выше 10–15 Мк/В при возвращении руки в исходное положение, что позволяет судить о неспособности к своевременному расслаблению мышц в конце выполненного упражнения (рис. 4).

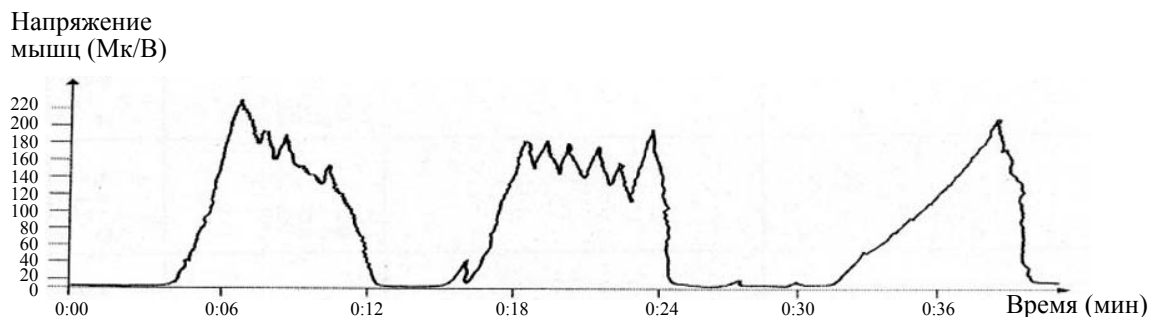


Рис. 1. Электромиограмма, зарегистрированная при выполнении задания занимающейся ЭГ до проведения педагогического эксперимента

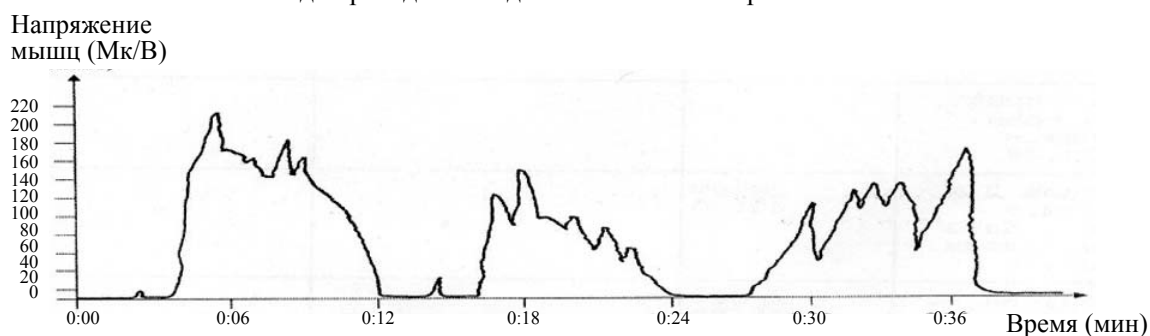


Рис. 2. Электромиограмма, зарегистрированная при выполнении задания занимающейся КГ до проведения педагогического эксперимента

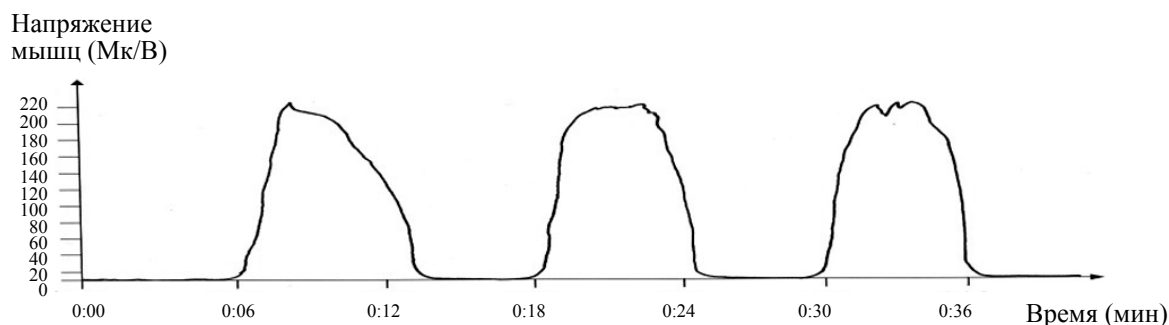


Рис. 3. Электромиограмма, зарегистрированная при выполнении задания занимающейся ЭГ после окончания педагогического эксперимента

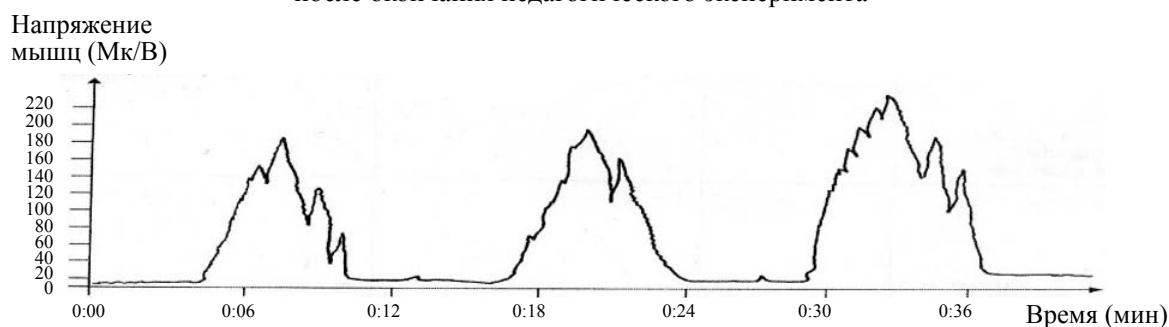


Рис. 4. Электромиограмма, зарегистрированная при выполнении задания занимающейся КГ после окончания педагогического эксперимента

Таким образом, рациональные и эстетичные движения характеризуются определенной миоэлектрической упорядоченностью, а именно: обусловлены стабильно повторяющимися периодами напряжения и расслабления мышц, нахождением величины амплитуды электромиограммы в определенном диапазоне

значений. Исследование электрической активности мышц верхних конечностей студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой, позволяет использовать полученные данные для оптимизации учебно-тренировочного процесса при выборе наиболее эффективных средств и методов обучения.

Список литературы

1. Назаренко Л. Д. Эстетика физических упражнений. М.: Изд-во «Теория и методика физической культуры», 2004. 249 с., ил.
2. Панова Е. О., Валкина Н. В. Формирование общекультурных компетенций средствами оздоровительной аэробики в процессе физкультурно-спортивной деятельности студентов // Социально-педагогические аспекты физического воспитания молодежи: материалы 3 Международной научно-практической конференции. Ульяновск: УлГТУ, 2015. 286 с.
3. Сляднева Л. Н. Двигательно-пластическая подготовка педагога-воспитателя на основе интериоризации элементарной биомеханики двигательного действия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 21 с.

References

1. Nazarenko L. D. Estetika fizicheskikh uprazhneniy. M.: Izd-vo «Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury», 2004. 249 s., il.
2. Panova E. O., Valkina N. V. Formirovanie obshchekul'turnykh kompetentsiy sredstvami ozdorovitel'noy aerobiki v protsesse fizkul'turno-sportivnoy deyatel'nosti studentov // Sotsial'no-pedagogicheskie aspekty fizicheskogo vospitaniya molodezhi: materialy 3 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ul'yanovsk: UIGTU, 2015. 286 s.
3. Slyadneva L. N. Dvigatel'no-plasticheskaya podgotovka pedagoga-vospitatelya na osnove interiorizatsii elementarnoy biomekhaniki dvigatel'nogo deystviya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. 21 s.

**ОЦЕНКА ЗНАЧИМОСТИ ВОЕННО-ПРИКЛАДНЫХ НАВЫКОВ
ДЛЯ РЕШЕНИЯ БОЕВЫХ ЗАДАЧ ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ
СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ**

А. Э. Болотин, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет,
e-mail: a_bolotin@mail.ru,

А. В. Зюкин, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, e-mail: av_zyukin@mail.ru,

А. В. Петренко, Военный институт внутренних войск МВД России, Санкт-Петербург,
e-mail: a_bolotin@mail.ru

В статье представлены результаты исследований авторов по оценке значимости военно-прикладных навыков для решения боевых задач личным составом подразделений специального назначения внутренних войск МВД России. Результаты исследования свидетельствуют, что основными являются навыки: меткой стрельбы из различных видов оружия; бесшумного передвижения и быстрого занятия более выгодной боевой позиции; быстрого поражения противника при внезапной встрече с ним. Сюда же относятся навыки: блокирования противника и прикрытия групп захвата; ведения рукопашного боя с оружием и без него в разных условиях обстановки; по обнаружению, задержанию и ликвидации террористов; правильной маскировки при проведении боевой операции; проникновения в помещения с использованием различных способов.

Ключевые слова: военно-прикладные навыки, подразделения специального назначения внутренних войск МВД России, профессиональная подготовка, контр-террористические операции.

**ASSESSMENT OF THE IMPORTANCE OF MILITARY APPLIED SKILLS
FOR BATTLE TASKS SOLUTION BY PERSONNEL OF SPECIAL TASK UNITS
OF INTERNAL TROOPS OF THE MINISTRY FOR INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

A. E. Bolotin, Saint Petersburg State Polytechnic University, e-mail: a_bolotin@mail.ru,

A. V. Zyukin, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg,
e-mail: av_zyukin@mail.ru,

A. V. Petrenko, Saint Petersburg Military Institute of the Internal Troops
of the Ministry for Internal Affairs of Russia, e-mail: a_bolotin@mail.ru

The paper presents the results of the authors' research on the importance of military applied skills for battle tasks solution by personnel of special task units of Internal Troops of the Ministry for Internal Affairs of Russia. The research results show that the main skills are: accurate mixed shoot, silent movement and fast occupation of a more advantageous fighting position, fast defeat of the opponent on sudden meeting. The skills also include: blocking of the opponent and support of seizure groups, conduct of hand-to-hand fight with and without weapons in different conditions, detection, detention and elimination of terrorists, correct camouflaging in a combat operation, penetration into rooms using various ways.

Key words: military applied skills, special task units of Internal Troops of the Ministry for Internal Affairs of Russia, vocational training, counter-terrorist operations.

Современная военно-профессиональная деятельность подразделений специального назначения внутренних войск МВД России требует новых подходов к организации обучения личного состава.

Приоритетными задачами для личного состава подразделений специального назначения является освоение программы по тактико-специальной подготовке, а также по специальной огневой и физической подго-

товке. Программы по этим учебным дисциплинам должны быть тесно связаны между собой и взаимно дополнять друг друга.

Тактико-специальная подготовка должна предусматривать обучение действиям по захвату (обезвреживанию) вооруженных преступников на том или ином объекте. Во время проведения контртеррористических операций возможно применение огнестрельного оружия либо выполнение приемов рукопашного боя. Все эти приемы, в свою очередь, отрабатываются на занятиях по специальной огневой и физической подготовке. При этом специальная огневая и физическая подготовки проводятся на фоне какой-либо тактико-специальной обстановки.

Так, во время проведения занятий по тактико-специальной подготовке необходимо требовать: правильной изготровки для ведения огня; соблюдения мер безопасности при обращении с оружием; занятия наиболее выгодных и менее поражаемых огнем противника положений для ведения огня. Во время применения приемов рукопашного боя необходим правильный уход с линии атаки, а также точный выбор того или иного действия в соответствии с обстановкой. При этом удары и действия должны быть технически правильными, без имитации, реальными, но дозированными [1; 2; 4; 5; 6; 8; 9].

В настоящее время задача формирования соответствующих навыков, физических и профессиональных качеств у личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России приобретает особую значимость. Качественно меняется характер требований к уровню индивидуальной подготовленности военнослужащих подразделений специального назначения. Современный характер борьбы с бандитскими формированиями требует целенаправленного развития у личного состава подразделений специального назначения особых военно-профессиональных навыков [1; 2; 4; 5; 8; 9].

Опыт боевого применения подразделений специального назначения внутренних войск МВД России показал, что они решают сложные задачи, связанные с риском для жизни.

Это требует высокого уровня развития специальных навыков и военно-профессиональных качеств.

В современных условиях отмечается особая значимость высокого уровня развития специальных навыков и военно-профессиональных качеств у личного состава подразделений специального назначения в обеспечении борьбы с терроризмом [1; 2; 3; 8; 9].

Известно, что на подразделения специального назначения внутренних войск МВД России возлагаются ответственные задачи по борьбе с терроризмом, а также с организованной преступностью и бандитскими формированиями. Подразделения специального назначения ведут борьбу с незаконным применением любых видов оружия и боеприпасов, взрывчатых и отравляющих веществ. Все вышеперечисленное предъявляет высокие требования к уровню готовности личного состава подразделений специального назначения для проведения контртеррористических операций.

Обобщенные результаты предварительных исследований свидетельствуют, что одним из главных факторов успешной боевой деятельности личного состава подразделений специального назначения при проведении контртеррористических операций является высокий уровень военно-профессиональной готовности к боевым действиям в экстремальных условиях. Поэтому существует реальная необходимость разработки модели военно-профессиональной подготовки личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России с учетом особенностей проведения контртеррористических операций.

В настоящее время с особой остротой ставится вопрос о необходимости совершенствования боевой подготовки личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России. Подразделения специального назначения внутренних войск МВД России принимают участие в проведении операций по уничтожению террористов и бандитских формирований, а это требует высокого уровня военно-

профессиональной готовности к проведению контртеррористических операций [1; 2; 8; 9].

Практика борьбы с терроризмом и бандитскими формированиями свидетельствует, что подразделения специального назначения внутренних войск МВД России должны обладать хорошо развитыми навыками меткой стрельбы из разных видов стрелкового оружия. Высокие требования предъявляются к уровню развития физических качеств, готовности решать сложнейшие задачи в нестандартных условиях боевой деятельности [3; 4; 7; 8; 9].

Таким образом, готовность к проведению контртеррористических операций должна основываться на внутренней убежденности личного состава подразделений специального назначения в необходимости развивать себя физически и формировать необходимые навыки для эффективной боевой деятельности. Из вышесказанного следует, что готовность к проведению контртеррористических операций имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона определяется необходимостью защиты внутренней безопасности и правопорядка в государстве. Субъективная сторона определяется рядом условий, необходимых для выполнения высоких требований к уровню военно-профессиональной готовности личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России, к проведению контртеррористических операций.

Проведенный анализ особенностей проведения контртеррористических операций подразделениями специального назначения внутренних войск МВД России позволяет нам утверждать, что готовность к боевой деятельности обусловлена спецификой решения конкретных задач. Эти задачи, как правило, связаны с защитой внутренней безопасности государства, с проведением боевых операций в «горячих точках» и борьбой с терроризмом [1; 2; 8; 9].

Проведение контртеррористических операций в «горячих точках» требует значительного напряжения нравственных и физических сил, проявления специальных навыков

ведения боевых действий. Поэтому в процессе обучения личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России требуется максимальное приближение боевой подготовки к условиям проведения контртеррористических операций. Это требует значительной активности личного состава подразделений специального назначения в процессе боевой подготовки.

Поскольку боевая деятельность личного состава подразделений специального назначения наиболее полно раскрывается через их физические качества и навыки, приобретенные в процессе тактико-специальной подготовки, то наибольшее внимание следует уделять этим аспектам их подготовки при формировании готовности к проведению контртеррористических операций.

Готовность личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России к проведению контртеррористических операций можно трактовать как особое состояние всех систем организма военнослужащих. Это состояние мобилизации всех психологических, физиологических систем организма военнослужащих подразделений специального назначения внутренних войск МВД России, обеспечивающих эффективное выполнение боевых задач во время проведения контртеррористических операций.

Многие исследователи отмечают целый ряд признаков оптимального состояния военнослужащих, характеризующих их готовность к проведению контртеррористических операций. К этим признакам они относят: максимум функций, которые протекают с наибольшей скоростью реакций. Сюда же относятся длительное сохранение максимальной работоспособности при выносливости, а также адекватные реакции на внешние воздействия [1; 2; 8; 9].

Состояние готовности личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России к проведению контртеррористических операций включает ряд компонентов. К ним относят: владение способами достижения цели, военно-профессиональную, психологическую

и физиологическую готовность. В основе готовности к проведению контртеррористических операций лежит: направленность, двигательные и военно-профессиональные способности, опыт боевой деятельности и владение способами достижения цели в ходе боевых действий.

Важным компонентом индивидуальной готовности личного состава подразделений специального назначения к проведению контртеррористических операций является физическая готовность, обеспечивающая выполнение боевых действий.

Следует подчеркнуть, что готовность личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России к проведению контртеррористических операций может быть обеспечена только при достаточной подготовленности по всем видам готовности. Никакой из элементов готовности не способен компенсировать низкий уровень других слагаемых готовности к проведению контртеррористических операций.

Таким образом, готовность к проведению контртеррористических операций является необходимой составляющей эффективной военно-профессиональной деятельности личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России.

Для выявления готовности к проведению контртеррористических операций необходимо знать требования, предъявляемые к уровню подготовленности личного состава подразделений специального назначения.

С целью оценки значимости военно-прикладных навыков для решения боевых задач личным составом подразделений специального назначения был проведен опрос 74 офицеров, имеющих опыт боевой деятельности в «горячих точках». Результаты опроса представлены в табл.

Исходя из имеющегося опыта локализации внутренних вооруженных конфликтов на территории России, действия личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России существенно отличаются от действий других подразделений. И требуют заблаговременной подготовки. Личный состав подразделений специального назначения должен быть готовым к ведению активных боевых действий в любое время суток, на любой местности и в любом помещении.

Мероприятия по предотвращению, локализации и уничтожению бандитских групп требуют от личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России наличия вышеперечисленных навыков.

Таблица

Оценка значимости военно-прикладных навыков для решения боевых задач личным составом подразделений специального назначения ($n = 74$)

Значимость (ранговое место)	Военно-прикладные навыки	Ранговый показатель, %
1	Меткой стрельбы из различных видов оружия	20,7
2	Бесшумного передвижения и быстрого занятия более выгодной позиции	18,3
3	Быстрого поражения противника при внезапной встрече с ним	15,1
4	Блокирования противника и прикрытия групп захвата	12,8
5	Ведения рукопашного боя с оружием и без него в разных условиях обстановки	12,2
6	По обнаружению, задержанию и ликвидации террористов	9,9
7	Правильной маскировки при проведении боевой операции	6,7
8	Проникновения в помещения с использованием различных способов	4,3

Боевая деятельность личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России зависит от следующих основных факторов:

- количественного состава и боеспособности бандитских групп, а также выбранных ими способов боевых действий;
- климато-географических и других условий проведения контртеррористических операций;
- возможности обеспечения безопасности мирного населения.

Практика свидетельствует, что подразделения специального назначения внутренних войск МВД России должны решать только присущие им задачи. В других случаях использование данных подразделений будет не столь эффективным.

Основной формой применения подразделений специального назначения внутренних войск МВД России является проведение контртеррористической операции. Анализ опыта ликвидации бандитских групп позволил выявить ряд проблемных вопросов. К основным из них можно отнести следующие:

- значительные сложности в системе управления при проведении контртеррористических операций;
- недостаточно эффективное регулирование совместных действий групп блокирования, прикрытия, захвата и ликвидации бандитских групп;
- недостаточно эффективное планирование контртеррористических операций.

Исходя из вышеизложенного, можно наметить пути и способы повышения эффективности боевых действий для личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России при проведении контртеррористических операций. Ими являются:

- создание эффективной модели военно-профессиональной подготовки личного состава подразделений специального назначения;
- выбор наиболее эффективных вариантов, способов и средств вооруженной борьбы с бандитскими группами и террористами;

- заблаговременное проведение мероприятий по боевому сплочению и улучшению взаимодействия разных подразделений специального назначения;

- обеспечение внезапных действий по захвату бандитских групп и террористов, складов оружия и боеприпасов, блокированию и уничтожению;

- надежное перекрытие всех возможных путей снабжения бандитских групп оружием и боеприпасами;

- использование самых решительных и жестких форм борьбы с боевиками и террористами. Любые переговоры в таких действиях могут дать возможность для перегруппировки деструктивных сил, восстановления их боеспособности и привести к излишним неоправданным потерям среди личного состава федеральных сил.

В связи с этим на личный состав подразделений специального назначения распространяется общее требование к их боевой подготовке — поддержание в постоянной высокой боевой готовности к проведению контртеррористических операций. Для реализации этого требования необходимо достижение успехов боевой подготовки. Это может быть обеспечено за счет применения новых технологий обучения личного состава подразделений специального назначения. Особое внимание при этом целесообразно обратить на изучение вопросов по обеспечению качественно новых способов военно-профессиональной подготовки подразделений специального назначения внутренних войск МВД России. Для успешного выполнения подразделениями специального назначения всего комплекса задач в борьбе с бандитскими группами и террористами необходимо готовить личный состав к нестандартным боевым действиям. Для действий в труднодоступных районах и непривычных условиях личный состав подразделений специального назначения должен проходить дополнительную подготовку с учетом особенностей предстоящей контртеррористической операции.

Перемещение личного состава подразделений специального назначения должно

осуществляться бесшумно с учетом условий рельефа местности. При этом необходимо учитывать распределение сил и средств для проведения контртеррористических операций. Особое внимание должно уделяться экипировке личного состава подразделений специального назначения. Она должна позволять успешно решать боевые задачи по блокированию и уничтожению бандитских групп и террористов.

Движение по сильнопересеченному рельефу местности, преодоление крутых спусков и подъемов в пешем порядке приводят к быстрому физическому переутомлению личного состава подразделений специального назначения. Это необходимо также учитывать при подготовке личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России.

В настоящее время сложившаяся система военно-профессиональной подготовки подразделений специального назначения внутренних войск МВД России тре-

бует оптимизации с целью улучшения боевой деятельности. Основным недостатком сложившейся системы военно-профессиональной подготовки личного состава подразделений специального назначения внутренних войск МВД России является слабая связь между разными видами военно-профессиональной подготовки с показателями, обеспечивающими формирование готовности к проведению контртеррористических операций.

В боевой деятельности подразделений специального назначения внутренних войск МВД России выделяются действия, которые основываются на применении оружия с целью своевременного обнаружения и уничтожения бандитских групп.

Таким образом, проведенные исследования позволили выявить значимость военно-прикладных навыков для решения боевых задач личным составом подразделений специального назначения внутренних войск МВД России.

Список литературы

1. Болотин А. Э., Петренко А. В. Педагогическая модель военно-профессиональной подготовки подразделений внутренних войск МВД России к проведению контртеррористических операций // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 12 (118). С. 25–30.
2. Болотин А. Э., Сивак А. Н. Требования, предъявляемые к выпускникам вузов внутренних войск МВД России для эффективного выполнения служебно-боевых задач // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2012. № 10 (92). С. 30–35.
3. Болотин А. Э., Лайшев Р. А. Модель процесса подготовки призывной молодежи к воинской службе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2012. № 12 (94). С. 27–31.
4. Болотин А. Э., Чистяков А. В. Структура и содержание педагогической концепции совершенствования многоуровневой системы физического воспитания в России // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2013. № 3 (97). С. 35–41.
5. Болотин А. Э., Эрастов А. Е. Технология профессиональной подготовки специальных подразделений ФСИН России с использованием рукопашного боя // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2013. № 4 (98). С. 15–21.
6. Болотин А. Э., Сивак А. Н. Типологические признаки образовательной среды, необходимые для эффективного профессионального развития курсантов в вузах внутренних войск МВД России // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2013. № 5 (99). С. 16–21.
7. Болотин А. Э., Скрипачев С. А. Факторы, определяющие необходимость нормирования тренировочной нагрузки во время занятий физической подготовкой курсантов вузов ПВО // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 5 (111). С. 24–28.
8. Зюкин, А. В., Болотин А. Э., Напалков Ю. А. Педагогическая модель формирования готовности курсантов вузов ВВ МВД России к боевой деятельности, с использованием средств огневой и физической подготовки // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 6 (112). С. 75–79.

9. *Зюкин А. В., Болотин А. Э., Напалков Ю. А.* Факторы, определяющие необходимость формирования готовности курсантов вузов ВВ МВД России к боевой деятельности, с использованием средств огневой и физической подготовки // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 7 (113). С. 77–81.

References

1. *Bolotin A. E., Petrenko A. V.* Pedagogicheskaya model' voenno-professional'noy podgotovki podrazdeleniy vnutrennikh voysk MVD Rossii k provedeniyu kontrterroristicheskikh operatsiy // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2014. № 12 (118). S. 25–30.

2. *Bolotin A. E., Sivak A. N.* Trebovaniya, pred'yavlyaemye k vypuschnikam vuzov vnutrennikh voysk MVD Rossii dlya effektivnogo vypolneniya sluzhebno-boevykh zadach // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2012. № 10 (92). S. 30–35.

3. *Bolotin A. E., Layshev R. A.* Model' protsessa podgotovki prizyvnoy molodezhi k voinskoj sluzhbe // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2012. № 12 (94). S. 27–31.

4. *Bolotin A. E., Chistyakov A. V.* Struktura i sodержanie pedagogicheskoy kontseptsii sovershenstvovaniya mnogourovnevnoy sistemy fizicheskogo vospitaniya v Rossii // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2013. № 3 (97). S. 35–41.

5. *Bolotin A. E., Erastov A. E.* Tekhnologiya professional'noy podgotovki spetsial'nykh podrazdeleniy FSIN Rossii s ispol'zovaniem rukopashnogo boya // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2013. № 4 (98). S. 15–21.

6. *Bolotin, A. E., Sivak A. N.* Tipologicheskie priznaki obrazovatel'noy sredy, neobkhodimye dlya effektivnogo professional'nogo razvitiya kursantov v vuzakh vnutrennikh voysk MVD Rossii // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2013. № 5 (99). S. 16–21.

7. *Bolotin A. E., Skripachev S. A.* Faktory, opredelyayushchie neobkhodimost' normirovaniya trenirovochnoy nagruzki vo vremena zanyatiy fizicheskoy podgotovkoy kursantov vuzov PVO // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2014. № 5 (111). S. 24–28.

8. *Zyukin, A. V., Bolotin A. E., Napalkov Yu. A.* Pedagogicheskaya model' formirovaniya gotovnosti kursantov vuzov VV MVD Rossii k boevoy deyatel'nosti, s ispol'zovaniem sredstv ognevoy i fizicheskoy podgotovki // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2014. № 6 (112). S. 75–79.

9. *Zyukin A. V., Bolotin A. E., Napalkov Yu. A.* Faktory, opredelyayushchie neobkhodimost' formirovaniya gotovnosti kursantov vuzov VV MVD Rossii k boevoy deyatel'nosti, s ispol'zovaniem sredstv ognevoy i fizicheskoy podgotovki // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2014. № 7 (113). S. 77–81.

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Т. А. Баева, Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И. И. Мечникова, Санкт-Петербург, e-mail: tamarabaeva@mail.ru,
Н. В. Богданова, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет,
e-mail: nvbogdanova.imop@mail.ru,
А. Н. Шамов, Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, e-mail: shamov@lunn.ru

В статье рассмотрена система упражнений, учитывающая особенности обучения иностранному языку в условиях современной информационно-образовательной среды в неязыковом вузе на примере медицинского, с целью подготовки специалиста, обладающего профессиональной иноязычной компетенцией, готового участвовать в межкультурном профессиональном общении во всех видах речевой деятельности с учетом образовательных возможностей новых информационных коммуникационных технологий.

Ключевые слова: система упражнений, языковые, речевые и условно-речевые упражнения, интернет-маршрут; работа в виртуальных библиотеках, работа с интерактивными образовательными ресурсами.

**THE SYSTEM OF EXERCISES FORMING STUDENTS' PROFESSIONAL
FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE UNDER CONDITIONS OF THE MODERN
INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT AT NON-LINGUISTIC
HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

T. A. Baeva, North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov,
Saint Petersburg, e-mail: tamarabaeva@mail.ru,
N. V. Bogdanova, Saint Petersburg State Polytechnic University, e-mail: nvbogdanova.imop@mail.ru,
A. N. Shamov, Linguistics University of Nizhny Novgorod, e-mail: shamov@lunn.ru

The article describes the exercise system that takes into account the features of foreign language teaching at medical higher educational establishments under conditions of the modern information and education environment. The exercise system is aimed at training health care workers having professional foreign language competence and willing to participate in intercultural professional communication in all kinds of verbal activity. The exercises were created in view of the educational opportunities of the new information and communication technologies.

Key words: exercise system, language exercises, speech exercises, conditional speech exercises, Internet routes, work in virtual libraries, work with interactive educational resources.

Иностранный язык, будучи обязательной, но не ведущей дисциплиной в неязыковых вузах, должен, с одной стороны, быть инструментом приобретения знаний, а с другой — выполнять через предмет воспитательную функцию, направленную на привитие любви к своей профессии, формирование уважительного отношения к другим культурам,

духовным и нравственным ценностям разных народов, формирование интеллектуального потенциала личности и профессиональной компетентности будущего специалиста. Обучение иностранному языку содействует реализации современной цели образования — воспитанию специалиста-профессионала, способного к оперативному решению профессио-

нальных задач с использованием потенциала всемирного информационного пространства. В этом случае особую значимость приобретает процесс формирования *профессиональной иноязычной компетенции* студентов неязыковых вузов в условиях информационно-образовательной среды.

Несмотря на позитивные изменения в исследуемом направлении, проблема формирования профессиональной иноязычной компетенции в условиях информационно-образовательной среды в неязыковых вузах продолжает быть актуальной. Новые тенденции в обществе, науке и образовании требуют переосмысления различных теоретических и практических аспектов профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам и актуализируют данную проблему.

Научное рассмотрение данной проблемы обусловлено наличием **противоречий**:

- между требованиями, предъявляемыми в связи с непрерывным развитием науки и расширением информационного пространства к уровню подготовки будущих специалистов, и существующими подходами к обучению иностранным языкам студентов;
- между существующими подходами и методами обучения и современными активно развивающимися инновационными образовательными технологиями;
- между признанием необходимости формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов — будущих специалистов и недостаточным использованием преподавателями инновационных технологий, форм, методов и средств обучения в условиях информационно-образовательной среды.

Считая создание *информационно-образовательной среды* (ИОС) одним из приоритетных направлений процесса информатизации образования, В. М. Монахов полагает, что она основана на использовании новых информационных технологий в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его качество и эффективность; инструментов обучения, познания себя и действительности; средства творческого развития обучаемого; средств автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования

и психодиагностики; для организации интеллектуального досуга [8, с. 78].

Например, Т. Н. Астафурова отмечает: иностранный язык является средством профессиональной деятельности выпускников неязыковых вузов, причем в качестве критерия эффективности общения выступает его результативность, достижение конкретных неязыковых целей, т. е. «способность к эффективному выполнению определенных функций в различных ситуациях общения при помощи изучаемого языка на базе аутентичных текстов, отражающих социальные, профессиональные и культурные концепты иной социальной общности» [3, с. 24].

«Примерная программа обучения иностранным языкам в неязыковых вузах», фактически построенная на основных положениях компетентного подхода, конечной целью иноязычного образования ставит *иноязычную профессиональную компетентность* (ИПК) выпускника неязыкового факультета, представляющую собой совокупность отдельных компетенций и позволяющую на основе автономного поиска и использования информации на иностранном языке в допустимых видах речевой деятельности осуществлять свою профессиональную деятельность, повышая ее эффективность и, тем самым, создавая предпосылки для профессионального и карьерного роста личности [11].

Л. Е. Алексеева обозначает следующие подходы к разработке программ ESP, направленных на формирование коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления профессиональной деятельности: 1) ориентация на язык специальности; 2) ориентация на профессионально значимые навыки; 3) ориентация на процесс овладения языком [2, с. 25].

Вслед за Л. Е. Алексеевой А. И. Комарова, исследуя проблемы профессионально ориентированного общения, рассматривает язык для специальных целей как «специфическую разновидность «языка в целом», используемую при общении в определенной специальной области [7].

В данной статье хотелось бы остановиться на практической части обучения, поставив цель путем анализа описать систему упраж-

нений, которая, в свою очередь, может стать основой для модели по формированию профессиональной иноязычной компетенции в условиях информационно-образовательной среды неязыкового вуза.

В соответствии с целью исследования были сформулированы **задачи**: проанализировать существующие виды упражнений, объединив их в группы и тем самым разработать и реализовать в образовательном процессе модель формирования профессиональной иноязычной компетенции в условиях информационно-образовательной среды, включающую технологии, приемы и систему упражнений, а также провести проверку ее эффективности путем проведения экспериментального обучения с использованием разработанной модели.

При определении особенностей обучения иностранному языку в медицинском вузе, ориентированного на профессиональные потребности будущих медиков, особо следует выделить следующее направление: *осуществление общения в профессиональной сфере*. Международные конференции (в том числе, видеоконференции и вебинары), семинары телемедицины, лекции и консультации зарубежных специалистов, семинары, студенческие и академические обмены, зарубежные стажировки стали неотъемлемой частью высшего медицинского образования и профессионального развития в течение всей жизни. Участие студентов и аспирантов медицинских вузов, а также медицинских работников в таких формах академической и профессиональной деятельности подразумевает владение иностранным языком на уровне самостоятельного пользователя в сфере профессиональной коммуникации. Непрерывное профессиональное образование также предполагает доступ к теоретическим и прикладным достижениям мировой медицины: активное общение, обмен мнениями и сотрудничество с зарубежными коллегами [5, с. 317].

При разработке методики формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов следует учитывать следующие *компоненты содержания обучения иностранному языку в медицинском вузе*:

а) языковой и речевой материал с учетом общей медицинской терминологии (лексический минимум в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера — не менее 900 терминологических единиц и терминологических элементов [10];

б) профессионально ориентированные тексты;

в) темы и ситуации профессионального общения в сфере медицины;

г) социокультурные знания, навыки и умения (сравнительный анализ систем здравоохранения и медицинского образования в России и за рубежом, а также особенностей менталитета, культуры общения врача с пациентом и т. д.);

д) невербальные средства общения.

Языковой и речевой материал. Лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку предполагает отбор необходимого материала: языкового (лексического, грамматического, фонетического), речевого и социокультурного [12]. Критерии отбора могут быть самыми разными, однако в нашем исследовании мы основывались на таком факторе, как контекст будущей профессиональной деятельности обучаемых и сочли целесообразным включить в курс преподавания учебные материалы, способствующие:

- развитию умения читать иностранный специализированный медицинский текст со словарем и без словаря;

- обогащению лексического запаса в области медицинской терминологии и ознакомлению с основными способами образования медицинских терминов;

- усвоению аббревиатур, наиболее часто употребляющихся в медицинской терминологии.

Как мы знаем, все технологии обучения реализуются в процессе выполнения упражнений [13]. В соответствии с поставленной целью — формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов — была разработана специальная система упражнений, представляющая совокупность языковых, условно-речевых и речевых упражнений (рис. 1).



Рис. 1. Система упражнений по формированию профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов

В основе системы упражнений лежат следующие принципы: профессиональной направленности, вытекающей из характера деятельности по извлечению профессионально значимой информации из аутентичных источников; параллельного совершенствования языковых и речевых навыков и коммуникативных умений в иноязычном общении; учета образовательных возможностей новых информационных технологий и особенностей иноязычной информационно-образовательной среды медицинского вуза.

Языковые упражнения — это упражнения, направленные на формирование языковых знаний, на распознавание формы языкового явления, на ее осознание. Результатом выполнения упражнений является формирование навыков (фонетических, лексических, грамматических). К языковым упражнениям относятся:

• **фонетические:**

1. Read correctly the following medical terms in transcription, write them in letters.
2. Read the following terms in transcription and match them to the pictures etc.

• **лексические:**

1. Write the following prefixes in the pairs of antonyms.
2. Find proper words to the given definitions.
3. Write down the English names of the pointed parts of the skeleton etc.

• **грамматические:**

1. Найдите существительные в притяжательном падеже;
2. Поставьте глагол в нужной форме.
3. Поставьте слова в нужной последовательности (порядок слов) в повествовательном, отрицательном, вопросительном предложении и т. д.

• **упражнения в переводе:**

1. Translate the following words and word combinations.
2. Name English equivalents to the next Russian terms.
3. Translate the part of the sentence in brackets.

Условно-речевые упражнения занимают промежуточное место между упражнениями языковыми и речевыми [9]. Подобно речевым, они предназначены для развития речевых умений, приобретенных знаний и сформированных навыков. Однако их выполнение

предусматривает решение менее сложных мыслительных задач, чем при выполнении речевых заданий. В таких упражнениях есть подсказка к выполнению. Они могут быть тренировочными (направленными на формирование речевых навыков и закрепление приобретенных знаний) и контрольными (служат для определения уровня сформированности навыков и умений). Существуют различные виды условно-речевых упражнений по способу выполнения:

• **имитативные:**

1. Read the sentences. Are these sentences true (T) or false (F), or the text doesn't say (DS)?
2. Arrange the words into groups according to major organ systems.
3. Label the digestive system anatomy diagram.
4. Read and practice the dialogues etc.

• **подстановочные:**

1. Match the conditions with the organs affected, using your medical knowledge.
2. Match each of the suspected problems in the first column with a suitable question from the second column.
3. Match each of the medical terms for common symptoms in the first column with a term which a patient would easily understand or might use, from the second column etc.

• **трансформационные:**

1. Listen to the dialogue in which a doctor interviews a 59 year old office worker. As you listen, note the patient's present complaints. Read the dialogue and correct your notes if necessary.
2. Find in the text international words and words of Latin origin and give their Russian equivalents.
3. Replace the words or phrases in italics with their equivalents from the text etc.

• **репродуктивные:**

1. These notes show the doctor's findings when he examined Mr. Shell. Note the explanations given for the abbreviations used. What do the other abbreviations stand for? Complete the case history.
2. An elderly man is laid up with pneumonia. He complains of difficulty in breathing, fever and cough. Suppose you are the doctor on duty

examining him on admission. Use the following phrases.

3. Agree or disagree with the following statements. Use the expressions: *you are quite right, it's true, certainly, I'm afraid you are mistaken, it's false, quite the opposite, nothing of the kind*. Prove your opinion.

Речевые упражнения направлены на развитие и совершенствование речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированности навыков. При их выполнении внимание сосредоточено не на форме, но прежде всего на содержании высказывания. Такие упражнения иногда ситуативны и контекстны и направлены на развитие монологической и диалогической речи [14]. При создании системы упражнений для формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов были использованы интерактивные методы работы. Из множества упражнений была выбрана ролевая игра, которая являясь коммуникативным упражнением, гармонично вписывается в занятия по иностранному языку. Студентам предлагалось разыграть ситуации, где они выполняли роли врачей, пациентов, работников регистратуры и т. д. Подобные игры были проведены по темам: «На приеме у врача», «В поликлинике», «Вызов врача на дом», «Обсуждение диагноза двумя врачами» и т. д. Ситуации, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на занятиях к реальному, в нашем случае, профессиональному общению, что соответствует основному принципу коммуникативного подхода. Речевые упражнения были разработаны по следующим аспектам:

Работа с текстом

1. You want to examine a patient. Match the examinations in the first column with the instructions in the second column. Then practise with a partner what you would say to a patient when carrying out these examinations. Rephrase the instructions according to what you have studied in this text.

2. Listen to the Physician-Patient conversation in the Outpatient Clinic: 51 year old patient with uncontrolled high blood pressure. Fill in a

case history on the basis of the dialogue given above.

3. Read the text. Using the plan speak about tissues, their significance and functions in the human body etc.

Работа с профессиональными ситуациями

1. Work with a partner. Ask your partner where the pain is. Then ask two other appropriate questions to help you reach a diagnosis. You may use “The language Functions” (Appendix 1). Practise this short dialogue.

2. Study the following information: the doctor’s findings on examination, look at the possible diagnoses for the patient, the data of the investigations carried out for this patient, the final diagnosis. Suppose you are discussing with your colleague the case history of Mr. Phalcon. Make up a dialogue.

3. Study this extract from a case history. Make up a dialogue of your own using the case history. You should play the part of the doctor and your partner should play the part of the patient и т. п.

Работа над неподготовленной профессиональной речью

1. Discuss with your friends if they know the differences in the specialties of a general practitioner, a physician-hygienist and a family physician. Express your opinion of the importance of a family physician.

2. You are going to enter Family Medicine Faculty but your parents object. You are trying to persuade them that family physician is the most demanded specialist in medicine. Use the following words and word combinations.

3. Write your Curriculum Vitae using CV basic elements etc.

Упражнения на основе применения новых информационных технологий разрабатываются на основе обычных текстовых редакторов. При включении в подобные задания картинки и звука их можно отнести к мультимедийным. Среди *текстовых электронных заданий* Г. Н. Александров выделяет следующие разновидности:

- 1) дополнение недостающей информации (Gap-filling);
- 2) множественный выбор (Multiple Choice);
- 3) упорядочение (Sequencing);

4) сопоставление (Matching);

5) полное восстановление текста (Total-reconstruction) [1].

Проанализируем более детально их особенности. Задания *Matching*: студентам предлагаются два списка слов, фраз или предложений и требуется сопоставить пункты первого списка с пунктами второго. Это могут быть части предложений, задания на поиск синонимом, антонимов, толкований лексических единиц и т. д. Задания на сопоставления широко используются и в традиционных печатных пособиях, но в компьютерных версиях технические возможности позволяют передвигать пункты на экране и визуально сравнивать разные варианты.

Match the conditions with the organs affected, using your medical knowledge. *Move the items on the right by holding the mouse down and dragging them to the left.*

1. gastric ulcer	a. bladder
2. cystitis	b. large bowel
3. angina pectoris	c. stomach
4. cholecystitis	d. heart
5. ulcerative colitis	e. gall bladder

Задания *Multiple Choice* встречаются в двух формах. В первом случае на экране появляется фраза или текст, под которым следуют варианты ответов, из которых нужно выбрать правильный. В другой форме таких заданий альтернативы ответов появляются по очереди в тексте. При появлении правильного ответа следует нажать клавишу.

Задания на дополнение недостающей информации *Gap-filling*, иногда их называют программами Partial Deletion/Partial Reconstruction, довольно часто используются и в печатных пособиях. Программа представляет собой текст, в котором пропущены буквы, слова или целые фразы. Задания можно использовать как тест или как тренировочное упражнение, при этом программа дает возможность студентам в случае необходимости обратиться к ключу, подсказке или объяснению.

Задания на расстановку в правильном порядке *Sequencing* также используется как в печатных, так и электронных пособиях. Такие

программы работают либо со смешанными словами в предложении или фразе, либо со смешанными строками в тексте, как представлено в данном примере:

Task 1. Put the conversation in the correct order:

- a) D.: *Now, what seems to be the problem?*
- b) D.: *Doesn't it? It's very red. Do you know if you're allergic to anything?*
- c) P.: *It doesn't hurt.*
- d) P.: *I keep getting a rash on my arm.*
- e) D.: *Right, let me have a look at you.*
- f) P.: *I'm allergic to cats, but we haven't got one.*

Мы разделили упражнения на основе применения новых информационных технологий на следующие группы.

Упражнения на освоение терминологического аппарата, представленные в компьютерных программах:

1. Put the words/ phrases in the correct column.
2. Put the sentences in the first/ second part of the story in the correct order.
3. Complete the sentence with correct connecting word or phrase. Put one word in each place.
2. Listen to definitions and complete the words/ sentences. The first letter is given.
3. Click on the gaps and choose the correct words. Then listen and check.

Алгоритм выполнения упражнений следующий:

1. Read the instructions.
2. Read the words in the heading at the top of the table.
3. Move the words to the correct column of the table.
4. Click on **V** to check your answers.
5. Check your incorrect answers +.
6. Sometimes there is an extra help. Click on **E** for extra help.
7. Click on **F** to finish and to see your score.
8. Click and hold **K** to see the correct answers.
9. Click on **I** for more information and feedback.

Упражнения для работы с виртуальными библиотеками предполагают обучение студентов письменной речи (чтение,

письмо). К сожалению, существующие учебники иностранного языка для медицинских вузов не содержат нужное количество профессионально ориентированных материалов, и восполнить недостающую информацию можно с помощью материалов виртуальных библиотек. Наиболее востребованным для студентов медицинских вузов является *просмотровое чтение (или курсорное чтение)*, предполагающее получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая информация, и на этой основе принять решение — читать ее или нет. При просмотрном чтении иногда достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца и ключевого предложения и просмотреть текст.

Возможны следующие задания: по заголовку сделайте предположение о теме и содержании статьи; по доминирующему слову заголовка сделайте предположение о ключевых словах текста и области медицины, к которой относится этот текст и т. д.

При *ознакомительном чтении (или глобальном понимании)* основная коммуникативная задача, которая стоит перед студентом, заключается в извлечении основной информации в результате быстрого прочтения всей статьи. При обучении данному виду чтения целесообразно использовать следующие упражнения: прочитайте текст, определите, какие вопросы являются основными; выделите ключевые слова (курсивом, шрифтом и т. п.); зафиксируйте извлеченную информацию в виде плана; напишите тезисы статьи; кратко передайте содержание статьи своими словами и т. д.

Изучающее чтение (или тотальное понимание) предусматривает максимально точное и полное понимание всей содержащейся в статье информации и критическое ее осмысление. При обучении этому виду чтения использовались следующие упражнения: постарайтесь понять значения выделенных слов по контексту; проверьте свою

догадку по словарю; прочитайте предложение (абзац) и найдите слова, подтверждающие, что речь идет о...; подготовьте сообщение, доклад, тематическую презентацию на заседаниях СНО и научных конференциях и т. д.

Следует отметить, что процент такой работы студентов медицинского вуза в виртуальной библиотеке будет меньше, так как изучающее чтение предполагает продолжительную работу с текстом, а в условиях дефицита времени и загруженности специальными дисциплинами работа в виртуальной библиотеке лишь вспомогательное средство для оптимизации учебной деятельности студентов.

Поисковое чтение ориентировано на чтение научных журналов и сайтов по медицине. Его цель — быстрое нахождение вполне определенных данных, конкретной информации (болезней, симптомов, способов профилактики, новых методик лечения и т. д.). Просмотровое чтение предполагает умение ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбрать из него необходимую информацию по определенной проблеме. В учебных условиях поисковое чтение выступает скорее как упражнение, так как поиск той или иной информации в Интернете, как правило, осуществляется по указаниям преподавателя и обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

Интернет-маршруты по медицинским сайтам. Для лучшей ориентации в профессиональных сайтах студентам-медикам и аспирантам на одном из первых занятий в компьютерном классе проводится «обзорная экскурсия» по интернет-адресам мировой англоязычной прессы, тематическим сайтам и поисковым системам по медицине. Студентам предлагается разработанная нами **Маршрутная карта интернет-занятий** для того, чтобы они могли работать в удобном для себя темпе и возвратиться при необходимости к понравившимся сайтам. Упражнения для работы с обучающими интернет-сайтами могут быть самыми разными в зависимости от сайта и от поставленной задачи. Например, при работе

с сайтом MEDtropolis®-VirtualBodywww.medtropolis.com/VBody.asp -Interactive 3-D presentation of human anatomy and physiology это — **языковые:**

- Learn terms defining the human body.
- Roll the mouse cursor over the parts of the heart to see the anatomy labeled.
- Check out a detailed, illustrated guide on various facts about the human body and its functions.
- Look at the animated heart. Zoom in! A close-up look at the various parts of the body.
- Discover the individual parts that make your heart tick.
- Organize your organs. Drag organs from the pile and place them in their appropriate locations.

Материалы глобальной сети Интернет способствуют формированию у студентов компонентов профессиональной иноязычной компетенции при их непосредственном обучении в режиме реального времени. Так, например, при использовании сайта MedicalEnglish online exercises and games. Course suitable for doctors...www.englishmed.com (рис. 2) студентам предлагается поработать с одним из четырех разделов сайта.

В каждом разделе представлены видеосюжеты и мультфильмы на медицинскую тему, после просмотра которых, студенты выполняют в режиме «on-line» интерактивные упражнения, способствующие формированию языкового и профессионального компонентов профессиональной иноязычной компетенции:

1. Matching (Сопоставление слов)

Match each of these up to get the correct answers. Move the items on the right by holding the mouse down and dragging them to the left.

2. Collocations (Составление словосочетаний)

Match these medical collocations (Expressions / Phrasal Verbs). Choose the correct answers, by selecting them from each list.

3. Gapfilling (Заполнение пропусков в предложении)

Rebuild the medical English sentence, fill in the gap(s).

4. Document Gap filling (Заполнение пропусков в медицинской статье)

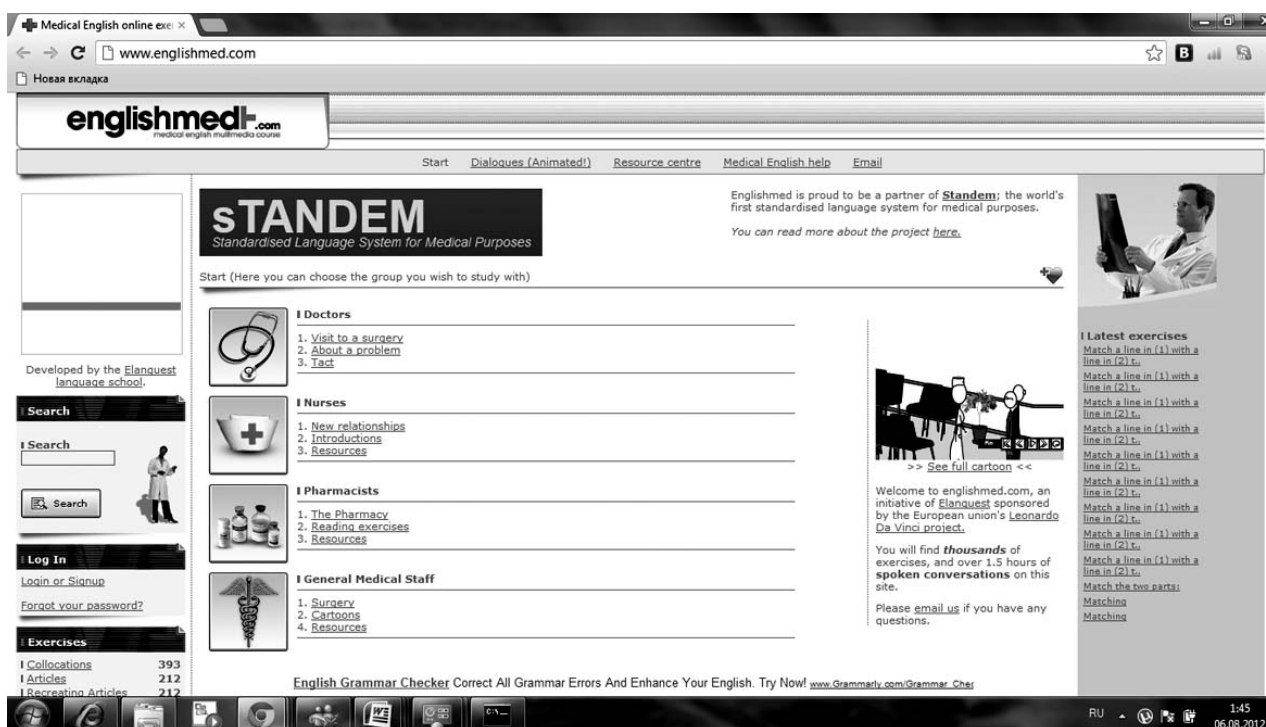


Рис. 2. Сайт MedicalEnglish online exercises and games

Rebuild the medical English article by filling in the gaps.

5. Word order (Поставить слова в правильном порядке)

Rearrange these medical English sentences. Grab the panels below and sort them into the correct order on the lines.

6. Hangman (Игра «Виселица» — отгадать скрытое слово по буквам)

Hangman exercise.

На сайте MedicalEnglish online exercises and games. представлены и **коммуникативные упражнения**:

- Listen to conversation in a GP's surgery. What are the patient's symptoms?

- What does the doctor think is wrong with his patient?

- Listen again. Tick the true sentences. Correct the false ones.

- Listen and decide if the statements are true or false. Click on **T** (true) or **F** (false).

- Click on the gaps and choose the correct words. Then listen and check.

- Match the beginnings and the ends of the sentences.

- Watch the video. Are the sentences true or false? Click on T (true) or F (false).

- Match the answers to the questions. Then watch the video and check your answers.

- Put the conversation in the correct order. Then watch the video and check your answers.

Интерактивные формы обучения. В процессе обучения студентов — будущих медиков профессионально ориентированному иностранному языку активно используются интерактивные образовательные ресурсы от **Patient Education Institute**, расположенные в базе данных **PubMed**(MedLine), **Interactive Health Tutorials**. Каждый ресурс включает анимационную графику, а аудиофайлы — современный медицинский английский язык. Ресурс можно использовать на любом этапе занятия — как при введении нового материала, так и в процессе работы по закреплению знаний. Студенты могут не только ознакомиться с симптоматикой, диагностикой, лечением и профилактикой самых различных заболеваний, но и выполнять задания в интерактивном режиме:

- *Discuss the question: Can giving up food really improve your health? Record your voice. Play your voice.*

- *Listen to Joan Fulton spent a week at the retreat centre to find out. Were your answers correct?*

- Watch the video. Guess the problem that patient complains of.

- Read the recording script .Were your guesses correct?

- Listen to George talking about the diet he's on. Click on the one dish he is not allowed to eat.

- Listen to George again and decide if the sentences are true or false. Click on **T** (true) or **F** (false).

- Listen again. Does George leave out the relative pronoun in the sentences or not? Complete the sentences.

Как видим, благодаря основному свойству, а именно гибкости, система упражнений, состоящая как из традиционных, так и с использованием новых информационных технологий, способствует оптимальной организации учебного процесса по обучению студентов медицинского вуза иностранному языку с учетом целей обучения и потребностей обучаемых в условиях современной образовательной среды и создает благоприятные условия формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов. Необходимо сотрудничество и синхронизация работы лингвистов и преподавателей-специалистов как в процессе развития и разработки модели, так и в ходе ее использования. Данная концепция соответствует идее о координации обучения языку и специализации в целях развития компетенций у изучающих профессиональный язык на занятиях, в частности, особо развивается функциональная компетенция, которая заключается в способности учащегося адекватно употреблять те или иные языковые либо внеязыковые средства, которые представляют мышление либо дееспособность/способность к обучению на соответствующем уровне знаний. Элементы системы понятий учащегося находятся при этом в

сложных взаимных отношениях с лексико-грамматической системой иностранного языка и организационными структурами языковой коммуникации сферы специализации [6, с. 61].

Теоретическая модель, которая составила основу методики формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов-медиков в условиях информационно-образовательной среды, предусматривает использование в учебном процессе как традиционных средств обучения, так и инновационных технологий, системы упражнений, направленных на формирование профессиональной иноязычной компетенции в условиях информационно-образовательной среды и может служить аналогом для использования в других специализированных вузах.

Для достижения высокого уровня сформированности профессиональной иноязычной компетенции требуется определение педагогических целей использования НИТ в обучении, рассмотрение их дидактических свойств и функций, а также разработка новых форм и методов организации учебного процесса. Все это предлагается делать на базе модели формирования профессиональной иноязычной компетенции в условиях информационно-образовательной среды [4, с. 92].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что информационно-образовательная среда, структурированная в разработанной модели, осуществляя системную интеграцию новых информационных технологий в обучение иностранным языкам студентов неязыковых вузов, повышает мотивацию к профессионально ориентированному общению на иностранном языке, способствует формированию профессиональной иноязычной компетенции посредством активного использования всех ее компонентов.

Список литературы

1. Александров Г. Н. Программирование обучения и новые информационные технологии обучения // Информатика и образование. 1993. № 5. С. 7–25.
2. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку: курс лекций: методическое пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. 136 с.
3. Астафурова Т. Н., Олянич А. В. Лингводидактика в высшей школе (неязыковой вуз): монография. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. 552 с.

4. Баева Т. А., Богданова Н. В. Информационно-образовательная среда как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Орел, 2014. № 5 (40), С. 91–96.

5. Баева Т. А., Богданова Н. В. Особенности обучения иностранному языку студентов медицинских вузов на современном этапе // Научное мнение. СПб., 2014. № 7. С. 311–319.

6. Богданова Н. В., Коротков А. С. Интеграционная модель обучения иностранным языкам участников академической мобильности // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Орел, 2014. № 2 (37). С. 56–63.

7. Комарова А. И. Функциональная стилистика: Научная речь: Язык для специальных целей (LSP). М.: Эдиториал УРСС, 2004. 192 с.

8. Монахов В. М. Педагогическое проектирование — современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. № 5. С. 75–89.

9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

10. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. 11 октября 2000. № 196.

11. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для социально-гуманитарных, технических, естественнонаучных и экономических направлений подготовки / С. Г. Тер-Минасова, Е. Н. Соловова, Л. Г. Кузьмина, М. А. Стернина, М. В. Вербицкая // ELT Russia. URL: <http://www.eltrussia.ru/photo.html> (дата обращения: 15.12.2010).

12. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006. 239 с.

13. Шапов А. Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. 2-е изд. М.: Восток-Запад, 2008. 238 с.

14. Шапов А. Н. Методика обучения лексической стороне иноязычной речи: специальный курс: учебное пособие. Н. Новгород: НГЛУ, 2011. 119 с.

References

1. Aleksandrov G. N. Programmirovaniye obucheniya i novye informatsionnye tekhnologii obucheniya // Informatika i obrazovanie. 1993. № 5. S. 7–25.

2. Alekseyeva L. E. Metodika obucheniya professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku: kurs lektsiy: metodicheskoye posobie. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2007. 136 s.

3. Astafurova T. N., Olyanich A. V. Lingvodidaktika v vysshey shkole (neyazykovoy vuz): monografiya. Volgograd: Izd-vo VolGU, 2009. 552 s.

4. Baeva T. A., Bogdanova N. V. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda kak osnova formirovaniya professional'noy inoyazychnoy kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. Oreel, 2014. № 5 (40), S. 91–96.

5. Baeva T. A., Bogdanova N. V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov meditsinskikh vuzov na sovremennom etape // Nauchnoe mnenie. SPb., 2014. № 7. S. 311–319.

6. Bogdanova N. V., Korotkov A. S. Integratsionnaya model' obucheniya inostrannym yazykam uchastnikov akademicheskoy mobil'nosti // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. Oreel, 2014. № 2 (37). S. 56–63.

7. Komarova A. I. Funktsional'naya stilistika: Nauchnaya rech': Yazyk dlya spetsial'nykh tseley (LSP). M.: Editorial URSS, 2004. 192 s.

8. Monakhov V. M. Pedagogicheskoye proektirovaniye — sovremennyy instrumentariy didakticheskikh issledovaniy // Shkol'nye tekhnologii. 2001. № 5. S. 75–89.

9. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. M.: Russkiy yazyk, 1989. 276 s.

10. Postanovleniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751 «O natsional'noy doktrine obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii» // Rossiyskaya gazeta. 11 oktyabrya 2000. № 196.

11. Primernaya programma distsipliny «Inostrannyi yazyk» dlya sotsial'no-gumanitarnykh, tekhnicheskikh, yestestvennonauchnykh i ekonomicheskikh napravleniy podgotovki / S. G. Ter-Minasova, E. N. Solo-

vova, L. G. Kuz'mina, M. A. Sternina, M. V. Verbitskaya // ELT Russia. URL: <http://www.eltrussia.ru/photo.html> (data obrashcheniya: 15.12.2010).

12. *Solovova E. N.* Metodika obucheniya inostrannomu yazyku: bazovyi kurs lektsiy: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchiteley. 4-e izd. M.: Prosveshchenie, 2006. 239 s.

13. *Shamov A. N.* Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: obshchiy kurs. 2-e izd. M.: Vostok-Zapad, 2008. 238 s.

14. *Shamov A. N.* Metodika obucheniya leksicheskoy storone inoyazychnoy rechi: spetsial'nyi kurs: uchebnoe posobie. N. Novgorod: NGLU, 2011. 119 s.

ДОКУМЕНТЫ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ЗАЩИТЫ КАК ОБЪЕКТ ТЕХНИКО-КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

Н. А. Костикова, Северо-Западный институт (филиал) Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина, г. Вологда, e-mail: nataly_577@mail.ru

В статье анализируются некоторые элементы технологической, полиграфической и физико-химической защиты, используемые при изготовлении паспорта гражданина Российской Федерации и банкнот Банка России. На основе проведенного исследования автор приходит к выводу, что используемые для защиты документов специальные средства, хотя и снижают количество подделок, но в полной мере не исключают возможность фальсификации в преступных целях. В таких случаях важное значение приобретает технико-криминалистическая экспертиза документов.

Ключевые слова: документ, защитное средство, паспорт, банкнота, технико-криминалистическая экспертиза.

DOCUMENTS WITH SPECIAL MEANS OF PROTECTION AS AN OBJECT OF FORENSIC ENGINEERING EXAMINATION

N. A. Kostikova, North-West Institute (branch) of Kutafin Moscow State Law University, Vologda, e-mail: nataly_577@mail.ru

The article considers some elements of technological, printing, physical and chemical protection used in making passports of Russian Federation citizens as well as banknotes of the Bank of Russia. Based on the conducted study, the author comes to the conclusion that though special means used to protect documents reduce the number of forgeries, they do not entirely eliminate the possibility of falsification with criminal intents. In these cases forensic engineering examination of documents becomes important.

Key words: document, means of protection, passport, banknote, forensic engineering examination.

Широкое использование документов в различных сферах человеческой деятельности, ограниченные знания большинства людей о защитных элементах некоторых видов документов, невнимательность лиц, уполномоченных работать с документальными объектами, и другие факторы неизбежно приводят к появлению сомнительных документов, используемых при совершении преступлений. Установление факта подделки — следственная задача, решение которой сложно представить без результатов технико-криминалистической экспертизы документов.

Особо значимым объектом названной экспертизы являются документы, снабженные специальными средствами защиты. Под ними понимаются документы, предоставляющие права или освобождающие от обязан-

ностей, бумажные денежные знаки, ценные бумаги, акцизные и специальные марки, а также иные документы, которым придается совокупность свойств, трудноразличимая в условиях их несанкционированного изготовления [9, с. 535].

В числе документов, снабженных специальными средствами защиты, наиболее важное значение имеют документы, удостоверяющие личность, и денежные знаки, используемые практически ежедневно. Однако следует учитывать, что эти документы (особенно денежные знаки), несмотря на высокую степень их защищенности, нередко подвергаются подделке, качество которой достаточно высокое. Эффективно распознать такую подделку помогает знание используемых в настоящий момент защит-

ных элементов, специфический комплекс которых позволяет определить подлинность документа на стадии его проверки и обеспечить невозможность его несанкционированного воспроизведения.

Представляется целесообразным рассмотреть защитные средства на примере двух видов документов:

- паспорта гражданина Российской Федерации, описание которого представлено в Постановлении Правительства РФ № 828 от 8 июля 1997 г. [6];

- банкнот Банка России, описание которых представлено на официальном сайте Центрального банка России [1].

Традиционно выделяется технологическая, полиграфическая и физико-химическая защита документов [2, с. 96]. Так, технологическая защита предполагает внесение в отдельные составные части документов в процессе их изготовления визуально обнаруживаемых особенностей.

Прежде всего, речь идет о специальной бумаге. Например, отличительной особенностью бумаги, на которой печатаются бланки паспорта гражданина Российской Федерации, является способность поглощать ультрафиолетовые лучи, вследствие чего страницы подлинного бланка не светятся. Кроме того, в структуре бумаги содержатся три вида защитных волокон (бесцветные, люминесцирующие в ультрафиолетовых лучах; окрашенные, не имеющие свечения в ультрафиолетовых лучах; окрашенные, люминесцирующие в ультрафиолетовых лучах).

Довольно распространенным элементом технологической защиты является водяной знак — внутреннее видимое на просвет изображение на бумаге, образованное за счет локальных различий в оптической плотности бумаги. Так, на банкнотах достоинством 5000 рублей модификации 2010 г. используются два водяных знака, которые располагаются на широком купонном поле и включают в себя полутонный водяной знак (портрет Н. Н. Муравьева-Амурского) и примыкающий к нему филигранный водяной знак — цифровое обозначение номинала (число «5000»). Водяной знак, выполненный фили-

гранью, выглядит значительно светлее фона бумаги. Его отличает наличие темных штрихов, оттеняющих цифры и создающих эффект их объемности.

Защитная нить, как элемент защиты, представляет собой полимерную (или иную) ленту, прозрачную, металлизированную или кодированную, с микротекстом или без него, сплошного или оконного внедрения в структуру бумаги на стадии ее изготовления. В бланке паспорта гражданина Российской Федерации подобный элемент защиты появился после 2006 г. и его можно изучать на девятнадцатой и двадцатой странице документа. Защитная металлизированная нить выполнена в виде сплошной, не осложненной дополнительным текстом или голографическим элементом, нити, меняющей цвет в зависимости от угла зрения. Особенностью данного способа защиты является трудность его воспроизведения.

Эффективным защитным элементом является микроперфорация, представляющая собой сквозные отверстия в бумажной основе листа документа, образующие наблюдаемое в проходящем свете изображение. Например, нумерация бланка паспорта гражданина Российской Федерации в нижней части пятой–двадцатой страниц, вкладыша, заднего форзаца и обложки воспроизведена именно способом лазерной перфорации.

Полиграфическая защита заключается в использовании определенного сочетания различных способов и приемов полиграфической печати, а также в нанесении специальных графических защитных элементов.

Если речь идет о способах и приемах печати, например, в паспорте гражданина Российской Федерации:

- способом высокой печати выполнена нумерация бланка паспорта в верхней части второй и третьей страниц, в верхней части левого и правого разворота вкладыша;

- способом металлографской печати воспроизводятся текст «паспорт гражданина Российской Федерации» и типографский рисунок «розетка» на первой странице бланка;

- офсетным способом печати нанесены реквизиты: «Фамилия», «Имя», «Отчество»,

«Пол», «Дата рождения», «Место рождения» — на третьей странице бланка паспорта;

- ирисовая печать использована для оформления фоновой сетки на страницах паспорта.

Общепризнанным правилом является печать документов с использованием специальных графических элементов, в числе которых можно выделить микропечать (микроузор и микротекст), скрытое изображение (кипп-эффект) и скрытый муаровый узор.

Микроузор — небольшой рисунок в составе защитной сетки в виде геометрических фигур (например, тонких концентрических окружностей, заштрихованных под различными углами шестиугольников, звезд); микротекст — графический элемент защиты, сформированный из отдельных многократно повторяющихся подряд слов, букв, цифр, значков без межсловных пробелов, нечитаемых невооруженным глазом, и зрительно воспринимаемый как сплошная линия [4, с. 210].

Например, в банкнотах Банка России номиналом 5000 рублей микротекст представлен в различных вариантах:

- микротекст позитивный, расположенный в верхней части оборотной стороны банкноты в виде повторяющегося числа номинала «5000»;

- микротекст, переходящий из негативного в позитивный, расположенный в нижней части оборотной стороны банкноты в виде семи полос с повторяющимся текстом «ЦБРФ5000»;

- микротекст в виде повторяющегося изображения числа «5000», разделенных точкой, расположенный на верхней и нижней границе изображения орнаментальной ленты на лицевой стороне банкноты;

- микротекст, заполняющий фрагменты лицевой стороны банкноты наклонными полосами из многократно повторяющегося числа «5000».

Микроузор представлен в виде изображения дальнего берега реки Амур в центре лицевой стороны банкноты, сформированного из мелких графических элементов: аббревиатур «ЦБ РФ» и «РР», а также силуэтов тигров, медведей, рыб, деревьев.

При попытке подделки с помощью струйной печати или цветного копирования как микроузор, так и микротекст заметно искажаются.

Скрытое изображение (кипп-эффект) — рисунок или надпись, нанесенные на фоне другого, более общего, рисунка. Представляет собой изображение, полученное двумя совокупностями рельефных параллельных линий, причем одна совокупность линий располагается под углом 90° по отношению к другой [5, с. 115].

Так, при исследовании банкноты номиналом 5000 рублей в косопадющем свете на горизонтальной орнаментальной ленте становятся видны буквы «РР». В зависимости от ориентации банкноты буквы будут выглядеть светлыми на темном фоне или темными на светлом фоне.

Скрытый муаровый узор выражается в появлении окрашенных полос при наблюдении элемента под острым углом. Например, при наклоне банкноты номиналом 5000 рублей модификации 2010 г. в верхней части поля появляются волнообразные муаровые полосы красного и зеленого цветов.

Физико-химическая защита основана на использовании в составах материалов документов добавок химических веществ, наличие которых может быть определено специальными методами. В эту группу включаются люминесцентная (предполагает введение в состав материалов документа люминофоров); инфракрасная (основана на свойствах материалов документов неодинаково поглощать или пропускать инфракрасные лучи); магнитная (основана на введении в полиграфические краски ферромагнетиков) защита. Как правило, указанные защитные средства могут быть установлены только с использованием специальных технических средств и называются машиночитаемыми.

Например, перечень указанных признаков, проверяемых кредитной организацией при обработке наличности, предусмотрен в Указании Банка России № 2087-У от 6 октября 2008 г. и включает:

- соответствие изображения банкноты, видимого в инфракрасном диапазоне спек-

тра (800–1000 нм), официальному описанию, представленному на сайте Банка России в сети Интернет в разделе «Банкноты и монеты», проверяемое на обеих сторонах по всей площади банкноты либо по двум и более полосам вдоль длинной или короткой сторон банкноты (допускается проверка этого изображения на просвет);

- соответствие расположения фрагментов изображения банкноты, обладающих магнитными свойствами, официальному описанию, представленному на сайте Банка России в сети Интернет в разделе «Банкноты и монеты»;

- соответствие люминесценции элементов изображения банкноты под воздействием ультрафиолетового излучения с длиной волны 360–380 нм официальному описанию, представленному на сайте Банка России в сети Интернет в разделе «Банкноты и монеты»;

- отсутствие фонового свечения бумаги банкноты под воздействием ультрафиолетового излучения с длиной волны 360–380 нм;

- наличие зеленой люминесценции элемента изображения серого цвета под воздействием инфракрасного облучения [8].

Часто встречающимся физико-химическим защитным средством является использование оптически варьирующихся и металлизированных красок. Так, на 1000-рублевой банкноте модификации 2010 г. имеется один из самых сильных визуальных признаков защиты — элемент SPARK, с помощью которого выполнена печать изображения герба Ярославля. При наклоне банкноты под острым углом, граница цветопеременности четко перемещается. Динамичный эффект бросается в глаза — при небольшом «качании» банкноты эффект SPARK становится очевиден [3].

Указанный перечень защитных средств не является исчерпывающим, в практике изготовления документов могут быть использованы и другие варианты. Так, некоторые виды документов подвергаются ламинированию, под которым понимается метод защиты, заключающийся в нанесении на поверхность запечатанного бланка клеевым или бесклеевым способом при помощи специального

оборудования тонкой полимерной пленки [4, с. 188].

Ламинирующее покрытие выполняет двоякую роль: сохраняет внешний вид документа и предохраняет его от частичной подделки. На поверхность ламината может быть нанесен какой-либо узор или изображение, при этом рисунки бывают малоразличимы при обычном освещении.

Например, с целью защиты сведений о личности третья страница паспорта гражданина Российской Федерации при высокой температуре ламинируется пленкой с голографическим изображением.

Как отмечалось ранее, использование при изготовлении документов специальных средств защиты не исключает возможности их подделки. Так, при технико-криминалистической экспертизе банкнот Банка России может быть выявлена частичная и полная подделка (без элементов защиты; с подлинными элементами защиты; с имитацией элементов защиты).

Самый распространенный способ — полная подделка денежных билетов с имитацией элементов защиты. Так, водяные знаки подделываются двумя способами — имитацией (путем рисования, тиснения и т. п.) или изготовлением подобного. Защитная нить рисуется цветными карандашами, фломастерами или шариковыми ручками; воспроизводится полиграфической печатью; вклеиваются ленты между двумя листами лицевой или обратной стороны, если денежный знак подделывается из двух склеенных сторон; протягивается как нить в монолитный лист бумаги. Рельеф текста «Билет Банка России» имитируется бескрасочным тиснением и часто не совпадает с соответствующим изображением. Имитация микроперфорации может выполняться сквозными отверстиями, проколотыми специальным приспособлением. Как правило, номинал денежного билета, образованный данными отверстиями, имеет неровные очертания и шероховатость в местах отверстий на оборотной стороне купюры.

Поддельные банкноты фальшивомонетчики часто маскируют с помощью следующих методов: загрязнение; тонировка опре-

деленным цветом краски; искусственное старение (сминают, выжигают и т. п.); покрытие специальными растворами (полимерными или клейкими) для придания жесткости и «звонкости».

Установление соответствия требованиям, предъявляемым к банкнотам Банка России, является основной задачей технико-криминалистической экспертизы, поэтому типичными вопросами, разрешаемыми в ходе экспертного исследования, являются:

1. Изготовлен ли представленный денежный билет производством Гознак; если нет, то каким способом он изготовлен?

2. Изготовлены ли денежные знаки, представленные для сравнения, одним и тем же способом, с одних и тех же печатных форм, с помощью одного и того же оборудования?

В настоящее время более 90% поддельных денежных билетов выполняется фальшивомонетчиками способом струйной печати или электрофотографическим способом. Явные преимущества данных способов подделки — быстрота, достаточно высокое качество, простота и дешевизна — позволяют фальшивомонетчикам выпускать в оборот огромное количество поддельных денежных знаков.

Так, Соснина Е. В., находясь в преступном сговоре с Абраменко С. М., заведомо зная о поддельности денежного знака номиналом 5000 рублей, осуществила сбыт данной банкноты, приобретя товар в магазине. Позднее при пересчете выручки была обнаружена поддельная купюра, направленная на экспертизу.

Согласно заключению эксперта, представленный на исследование денежный билет Банка России номиналом 5000 рублей образца 1997 г. изготовлен не на предприятии Гознак, состоит из двух склеенных между собой листов бумаги, на которые герб города Хабаровска нанесен способом трафаретной печати, а все остальные изображения — способом цветной струйной печати [7].

Подводя итог, отметим, что рассмотренные нами паспорт гражданина Российской Федерации и банкноты Банка России обладают достаточно эффективным комплексом защитных средств, практически исключающим возможность их незаконного изготовления. Однако не стоит забывать, что достижение такого результата обусловлено, прежде всего, систематическим совершенствованием защитных элементов, которое было бы невозможно без анализа практики производства технико-криминалистической экспертизы документов.

Список литературы

1. Банкноты. URL: <http://www.cbr.ru> (дата обращения: 27.03.2015).
2. Воробьева И. Б. Техническая подделка документов: способы, признаки, криминалистическое исследование: монография. М.: Юрлитинформ, 2013. 256 с.
3. Гознак создал банкноту нового поколения. URL: <http://www.goznak.ru> (дата обращения: 29.03.2015).
4. Криминалистический словарь-справочник / авт.-сост. Д. В. Исютин-Федотков. М.: Изд-во «Юрлитинформ», 2010. 464 с.
5. Криминалистическое исследование документов: учебное пособие / под ред. А. А. Проткина. М.: Щит-М, 2011. 320 с.
6. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении Положения о паспорте гражданина Российской Федерации, образца бланка и описания паспорта гражданина Российской Федерации» № 828 от 08.07.1997 (в ред. от 23.06.2014). URL: <http://www.pravo.gov.ru>.
7. Приговор Великоустюгского районного суда Вологодской области от 22.03.2011 г. по делу № 1-28/2011. URL: <http://sudact.ru> (дата обращения: 20.03.2015).
8. Указание Банка России «О перечне машиночитаемых защитных признаков банкнот Банка России, подлежащих проверке кредитными организациями» № 2087-У от 06.10.2008 (в ред. от 21.04.2011). URL: <http://www.cbr.ru> (дата обращения: 22.09.2014).
9. Шашкин С. Б. Основы судебно-технической экспертизы документов, выполненных с использованием средств полиграфической и оргтехники (теоретический, методологический и прикладной аспекты) // Теория и практика судебной экспертизы. СПб.: Питер, 2003. С. 325–592.

References

1. Banknoty. URL: <http://www.cbr.ru> (data obrashcheniya: 27.03.2015).
2. Vorob'yova I. B. Tekhnicheskaya poddelka dokumentov: sposoby, priznaki, kriminalisticheskoe issledovanie: monografiya. M.: Yurlitinform, 2013. 256 s.
3. Goznak sozdal banknotu novogo pokoleniya. URL: <http://www.goznak.ru> (data obrashcheniya: 29.03.2015).
4. Kriminalisticheskii slovar'-spravochnik / avt.-sost. D. V. Isyutin-Fedotkov. M.: Izd-vo «Yurlitinform», 2010. 464 s.
5. Kriminalisticheskoe issledovanie dokumentov: uchebnoe posobie / pod red. A. A. Protkina. M.: Shchit-M, 2011. 320 s.
6. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii «Ob utverzhdenii Polozheniya o pasporte grazhdanina Rossiyskoy Federatsii, obraztsa blanka i opisaniya pasporta grazhdanina Rossiyskoy Federatsii» № 828 ot 08.07.1997 (v red. ot 23.06.2014). URL: <http://www.pravo.gov.ru>.
7. Prigovor Velikoustyugskogo rayonnogo suda Vologodskoy oblasti ot 22.03.2011 g. po delu № 1-28/2011. URL: <http://sudact.ru> (data obrashcheniya: 20.03.2015).
8. Ukazanie Banka Rossii «O perechne mashinochitaemykh zashchitnykh priznakov banknot Banka Rossii, podlezhashchikh proverke kreditnymi organizatsiyami» № 2087-U ot 06.10.2008 (v red. ot 21.04.2011). URL: <http://www.cbr.ru> (data obrashcheniya: 22.09.2014).
9. Shashkin S. B. Osnovy sudebno-tekhnicheskoy ekspertizy dokumentov, vypolnennykh s ispol'zovaniem sredstv poligraficheskoy i orgtehniki (teoreticheskii, metodologicheskii i prikladnoy aspekty) // Teoriya i praktika sudebnoy ekspertizy. SPb.: Piter, 2003. S. 325–592.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ОПОСРЕДСТВОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРОМ

Л. С. Цветкова, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
С. В. Покровская, Московский городской психолого-педагогический университет,
А. В. Цветков, Московский научно-практический центр наркологии,
e-mail: ats1981@gmail.com

Эмпирическое исследование юношей и девушек 21–25 лет, студентов гуманитарного университета, показало, что при переходе письма от ручного к машинному способу меняются смысловые единицы организации психического процесса (слово заменяется целым текстом), растёт скорость письма и число динамических ошибок, а также ошибок в оптико-моторных перешифровках. В то же время выполнение письменных заданий «ручным» способом у современных молодых людей ведет к росту психического напряжения и трудностям в динамической организации деятельности.

Ключевые слова: письмо, нейропсихология, студенты.

NEUROPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CHANGES IN WRITING IN THE COURSE OF TRANSITION TO COMPUTER MEDIATION

L. S. Tsvetkova, Lomonosov Moscow State University,
S. V. Pokrovskaya, Moscow State University of Psychology and Education,
A. V. Tsvetkov, Moscow Research and Practical Centre for Narcology,
e-mail: ats1981@gmail.com

The empirical study of 21–25-year-old men and women, students of the humanities university, showed that in the course of transition of writing from the manual way to the machine, semantic units of mental process organisation change (a word is replaced with a text), the speed of writing grows as well as the number of dynamic errors and errors in optical-motoric encoding. At the same time, writing assignments in the “manual” way by today’s young people results in the increase of mental stress and problems in dynamic organisation of activities.

Key words: writing, neuropsychology, students.

Письменная речь — это сложный психический процесс, имеющий огромное значение для всей жизнедеятельности человека. Однако, несмотря на большой интерес исследователей различных областей научного знания к этой проблеме, он еще не достаточно изучен по сравнению с другими высшими психическими функциями, такими как: восприятие, память, мышление и т. д.

Анализ научного состояния проблемы формирования письменной речи, проведенный рядом исследователей [1; 5; 9; 12], показал, что в большинстве работ разрабатывался лишь вопрос об усвоении моторных навыков письма, правописания и пунктуации, но не

процесс построения целостных осмысленных текстов.

Проблеме формирования письменной речи уделено немало внимания в психолого-педагогических исследованиях, как классических (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, М. Монтессори — цит. по: [11]), так и современных (А. А. Леонтьев — цит. по: [7], И. Н. Садовникова [6], И. С. Якиманская [12]). Особо перечисленные авторы выделяли проблему обучения детей школьного возраста, полагая ее одной из центральных для педагогики. В свое время Л. С. Выготский писал, что, несмотря на ту огромную роль, которую письмо играет в процессе психи-

ческой деятельности детей, их социального развития, в школе их учат выводить буквы и складывать слова, но не обучают собственно письменной речи [3, с. 196]. Об этих недостатках в школьном обучении писали также: А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. К. Назарова, М. Н. Кадочкин, В. И. Лубовский, Л. С. Цветкова, И. А. Садовникова и др. (цит. по: [7]). Для их преодоления были разработаны системы Давыдова—Эльконина [11], Л. В. Занкова [4], И. С. Якиманской [12] и др. Сходные мысли высказываются также и целым рядом зарубежных исследователей (Brown A. et al., 1982; Griffin P. et al., 1989 (цит. по: [7])).

Письменная речь представляет собой особый вид речи, использующий графические символы для передачи речевых звуков [3], от устной ее отличает не только использование материального носителя знаков, но и грамматический строй (прежде всего, синтаксис), и стилистически типичные для нее конструкции, и функциональные стили. Также ей свойственна сложная композиционно-структурная организация, которой нужно специально овладевать, отсюда исторически сложилась особая задача обучения письменной речи как часть школьного образования [2].

Специфика письменной речи состоит в ее понятийности [6], она не допускает пропусков, возможных в устной речи. И психологическое подлежащее, и психологическое сказуемое здесь должны быть отчетливо выражены. Отсутствие общей ситуации и непосредственного контакта с собеседником делает необходимым внутреннее воспроизведение в письменной речи ее адресата и его интериоризацию. Становясь на позицию воспринимающего, пишущий воссоздает ситуацию, специально отбирает слова и последовательность, композиционно организует текст.

Сложность письменной речи состоит в необходимости предварительного продуцирования ее «мысленного черновика» во внутренней речи.

Л. С. Цветкова выделяет ряд следующих психологических особенностей письменной речи: она произвольнее устной; требует расчленения, анализа и синтеза; синтаксис

фразы так же произволен, как и фонетика; письменная речь является сознательной деятельностью, тесно связанной с намерением [7]. Знаки и их употребление усваиваются ребенком сознательно и намеренно в отличие от бессознательного употребления и усвоения устной речи. Автор выделяет две стороны письменной речи: технику письма, его операционный состав и смысловое содержание, которое, в свою очередь, оказывает влияние на развитие поведения, произвольной деятельности, мышления, личности. По мнению Л. С. Цветковой, такой взгляд на письменную речь требует и иного методического подхода к обучению письму: движение «от целого к части и от смысла к значению» или «анализ через синтез». Согласно данному подходу обучение письму предполагается по принципу «от замысла к тексту, к фразе и т. д.», а затем (или одновременно с этим) формирование средств письменного выражения мысли (операций в структуре письма) [7]. Данный подход следует за формулировками Л. С. Выготского, полагавшего, что «письменная речь не есть простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма... письменная речь есть алгебра речи» [3, с. 263].

Все, изложенное выше, позволило сформулировать проблему исследования — метаморфозы письменной речи в процессе перехода от «ручного» письма к опосредованному системой «человек — машина» (компьютером).

В настоящий момент, как уже писали авторы в предыдущем сообщении [8], письменная речь как психическая функция переживает коренную перестройку: а) основной формой ее применения становится креализованный текст — с эмоджонами (смайлами), рисунками и иными контекстными вставками; б) все большая часть письменной речи идет как «подмена устной» в ситуации удаленного, но синхронного общения (социальные сети, sms); в) опора пишущих на автоматизированные средства редакции орфографии и пунктуации становится практически тотальной.

Этот комплекс приводит к снижению грамматической, лексической и стилистической сложности письменных сообщений (всегда можно уточнить сообщение); снижению произвольности в письме (его проверит компьютер, а ошибки можно списать на несовершенство программ); снижению осмысленности среднестатистического письменного текста (так как коммуникация «здесь и сейчас» не требует содержательной глубины).

В качестве методов эмпирического исследования были использованы: списывание (последовательность букв; слогов; слов; текст), перешифровка символов (проба Перона—Русера [10]), теппинг-тест, копирование куба, графическая проба «забор» (выполнялась правой и левой рукой), опросник структуры темперамента (ОСТ) В. М. Русалова.

В списывании учитывались фонематические, динамические и оптические ошибки (а также сумма ошибок в списывании каждого вида материала); в теппинг-тесте и пробе Перона—Русера — продуктивность (в перешифровке — это число правильных ответов); копирование куба и проба «забор» оценивались по классической лурьевской шкале, где ноль баллов соответствует 100% правильному выполнению, а 3 балла — 100% ошибок.

Указанные методы относятся или к давно используемым нейропсихологическим пробам на психомоторику и сформированность наиболее простой в смысловом плане форму письма (списывание), или ОСТ хорошо зарекомендовали себя как индикатор психологических коррелятов динамических аспектов нервных процессов. Выбор списывания нами осуществлен, так как условием успешного обучения письменной речи является усвоение основных принципов русского правописания — фонетического (написание слов осуществляется в соответствии с их звучанием), морфологического (при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) независимо от их произнесения) и традиционного (исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению и морфологии) [9].

Для обработки эмпирических данных использовались статистические методы. Статистический анализ результатов осуществлялся с помощью корреляционного анализа Спирмена, U-критерия Манна-Уитни. В разделе результаты приведены только те данные, что имеют значимость p от 0.001 до 0.05. Компьютерная обработка результатов проводилась по программам (системы SPSS 19.0).

Эмпирической базой исследования выступил один из гуманитарных университетов Москвы, в каждой из двух серий исследования участвовало по 15 юношей и 15 девушек в возрасте 21–25 лет, обучающихся на специальностях «психология» и «социальная работа» (выборки по каждой из серий не пересекались). В первой серии исследования списывание с напечатанного образца осуществлялось на компьютере с отключением для испытуемого возможности увидеть продукты своей деятельности, во второй серии все задания выполнялись в «бумажном» варианте, а эффект снижения произвольного контроля за письменной речью достигался инструкцией «списывать как можно быстрее». При этом первая серия рассматривается нами как экспериментальная, вторая — контрольная.

Были получены следующие результаты. В первой серии исследования показано, что различия по полу были выявлены только во влиянии свойств «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента на письмо и моторику. У женщин обнаружено влияние социальной пластичности и эргичности на количество допущенных ошибок в словах (детерминирует на 46%).

Причем больше ошибок будут допускать женщины с трудностями в подборе форм социального взаимодействия, низким уровнем готовности к вступлению в социальные контакты, стремлением к поддержанию монотонных контактов при высокой потребности в освоении предметного мира, жадной деятельности, стремлением к напряженному умственному и физическому труду, легкости умственного пробуждения.

Эмоциональность и социальная эмоциональность, темп (скорость реакций) и соци-

альная пластичность влияют на количество допущенных ошибок в тексте (детерминирует на 83%).

Больше ошибок в тексте будут допускать женщины, у которых наблюдается: высокая чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, планируемым и результатами реального действия, ощущение неуверенности, тревоги, неполноценности, высокое беспокойство по поводу работы, чувствительность к неудачам, к несовпадению между задуманным, ожидаемым, планируемым и результатами реального действия; низкая эмоциональность в коммуникативной сфере, нечувствительность к оценкам товарищей, отсутствие чувствительности к неудачам в общении, уверенность в себе и ситуациях общения; замедленность действий, низкая скорость моторно-двигательных операций; широкий набор коммуникативных программ, автоматическое включение в социальные связи, легкость вступления в социальные контакты, легкость переключения в процессе общения, наличие большого количества коммуникативных заготовок, коммуникативная импульсивность.

Эмоциональность детерминирует на 58% количество фонематических ошибок. Больше фонематических ошибок будут допускать женщины, у которых наблюдается высокая чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, планируемым и результатами реального действия, ощущение неуверенности, тревоги, неполноценности, высокое беспокойство по поводу работы, чувствительность к неудачам, к несовпадению между задуманным, ожидаемым, планируемым и результатами реального действия.

Эмоциональность также на 37% детерминирует количество динамических ошибок. Больше динамических ошибок будут допускать женщины, у которых наблюдается незначительное эмоциональное реагирование при неудачах, нечувствительность к неудачам, спокойствие, уверенность в себе.

У мужчин обнаружено влияние пластичности на количество допущенных ошибок в буквах (детерминирует на 34%).

Больше ошибок в буквах будут допускать мужчины, у которых наблюдается легкость переключения с одного вида деятельности на другой, быстрый переход с одних форм мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности.

Выявлено влияние социальной эргичности, эмоциональности и социальной эмоциональности на количество ошибок в слогах (детерминирует на 72%). Больше ошибок в слогах будут допускать мужчины, у которых наблюдается: незначительная потребность в социальных контактах, уход от социально-активных форм поведения, замкнутость, социальная пассивность; незначительное эмоциональное реагирование при неудачах, нечувствительность к неудачам, спокойствие, уверенность в себе; высокая эмоциональность в коммуникативной сфере, высокая чувствительность к неудачам в общении.

У мужчин отмечено и влияние пластичности, социального темпа, эмоциональности и социальной эмоциональности на количество ошибок в тексте (детерминирует на 69%).

Больше ошибок в тексте будут допускать мужчины, у которых наблюдается: склонность к монотонной работе, боязнь и избегание разнообразных форм поведения, вязкость, консервативные формы деятельности; слабо развита речедвигательная система, речевая медлительность, медленная вербализация; незначительное эмоциональное реагирование при неудачах, нечувствительность к неудачам, спокойствие, уверенность в себе; высокая эмоциональность в коммуникативной сфере, высокая чувствительность к неудачам в общении.

Эмоциональность и социальная эмоциональность детерминируют на 77% количество динамических ошибок.

Больше динамических ошибок будут допускать мужчины, у которых наблюдается: незначительное эмоциональное реагирование при неудачах, нечувствительность к неудачам, спокойствие, уверенность в себе; высокая эмоциональность в коммуникативной сфере, высокая чувствительность к неудачам в общении.

При сравнении первой, «компьютерной», серии и второй, «бумажной», получается следующая картина: в первой серии допускалось больше ошибок в словах, а также выше было и общее количество ошибок в списывании (со значимыми различиями в числе динамических и оптических ошибок). Количество правильно перешифрованных символов также ниже в первой серии, но зато значимо выше показатели теппинга.

По заборчику участники второй серии показывают худшие результаты, также у них более низкая пластичность и спонтанность, но при этом во второй серии наблюдаются более высокие показатели по шкале неадекватная оценка своего поведения, желание выглядеть лучше, чем есть на самом деле.

Обобщая итоги двух исследований, можно сделать следующие выводы: а) уровень слова наиболее «хрупкий» в письменной речи, так как при копировании букв и слогов испытываемые в обеих сериях повышено произвольны, а при списывании текста компенсирующую функцию выполняет смысл; б) наиболее чувствительными к переходу письменной речи на опосредование системой «человек — машина» оказываются динамические (обеспечиваются задне-лобными отделами левого полушария) и оптические (затылочные отделы левого полушария) компоненты письма; в) низкая эмоциональность и у мужчин, и у женщин приводит к повышению числа динамических ошибок, в то время как на уровне текста число ошибок растет при сочетании «высокая эмоциональность, низкая социальная эмоциональность» у женщин

и обратного сочетания (низкая эмоциональность, высокая социальная эмоциональность) у мужчин.

Кроме того, можно сказать, что переход к «компьютописи» приводит к увеличению значимости скоростных и динамических (переключение между компонентами процесса) характеристик, а как следствие — к падению точности оптико-моторных перешифровок. С другой стороны, осуществление письма в «традиционном бумажном» виде для современных юношей и девушек является, по-видимому, деятельностью с повышенной ответственностью, ухудшающей и динамические характеристики деятельности, и адекватность самооценивания.

Таким образом, парадокс перехода письменной речи к опосредованию системой «человек — машина» состоит в обращении внимания субъекта на незначимые в плане качества результата характеристики: скорость при «слепой печати» и оптико-моторные перешифровки при «ручном» письме (хотя в первом случае повышение скорости приводит к падению качества, равно как и во втором — повышение точности перешифровок).

В силу того, что письменная речь как форма психической деятельности переходит к более объемным единицам смысловой организации (в ручном письме таковой является слово, в машинном — текст), требуется перестроить и методы обучения письму, окончательно отказавшись от «аналитико-синтетического метода» (от элементов букв — к слову и тексту), перейдя к синтетико-аналитическому (от текста к букве).

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Цветков А. В. Роль письменной речи в интеллектуальном и личностном развитии младших школьников // Мир психологии. 2005. № 2. С. 217–222.
2. Блонский П. П. Психология младшего школьника. М.-Воронеж: МПСИ, 1997.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 362 с.
4. Занков Л. В. Беседы с учителями: вопросы обучения в начальных классах. М.: Просвещение, 1970. 200 с.
5. Плигин А. А. Исследование познавательных стратегий для обеспечения индивидуализации развития субъектности школьников // Актуальные проблемы психологического знания. 2009. № 3. С. 16–32.
6. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997.

7. *Цветкова Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: НПО «МОДЭК», 2000.
8. *Цветкова Л. С., Покровская С. В., Цветков А. В.* Письменная речь: будущее с позиций нейропсихологии // *Научное мнение*. 2013. № 12. С. 124–131.
9. *Цукерман Г. А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность? // *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 12–18.
10. *Экспериментальная психология: практикум / под ред. С. Д. Смирнова и Т. В. Корниловой*. М., 2003.
11. *Эльконин Д. Б.* Развитие устной и письменной речи у учащихся. М., 1998.
12. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000.

References

1. *Asmolv A. G., Tsvetkov A. V.* Rol' pis'mennoy rechi v intellektual'nom i lichnostnom razvitii mladshikh shkol'nikov // *Mir psikhologii*. 2005. № 2. S. 217–222.
2. *Blonskiy P. P.* Psikhologiya mladshego shkol'nika. M.-Voronezh: MPSI, 1997.
3. *Vygotskiy L. S.* Myshlenie i rech' // *Sobranie sochineniy: v 6 t.* M.: Pedagogika, 1982. T. 2. 362 s.
4. *Zankov L. V.* Besedy s uchitelyami: voprosy obucheniya v nachal'nykh klassakh. M.: Prosveshchenie, 1970. 200 s.
5. *Pligin A. A.* Issledovanie poznavatel'nykh strategiy dlya obespecheniya individualizatsii razvitiya sub'yektnosti shkol'nikov//*Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. 2009. № 3. S. 16–32.
6. *Sadovnikova I. N.* Narusheniya pis'mennoy rechi i ikh preodolenie u mladshikh shkol'nikov. M.: Vldos, 1997.
7. *Tsvetkova L. S.* Neyropsikhologiya scheta, pis'ma i chteniya: narushenie i vosstanovlenie. M.: NPO «MODEK», 2000.
8. *Tsvetkova L. S., Pokrovskaya S. V., Tsvetkov A. V.* Pis'mennaya rech': budushcheye s pozitsiy neyropsikhologii // *Nauchnoe mnenie*. 2013. № 12. S. 124–131.
9. *Tsukerman G. A.* Chto razvivaet i chego ne razvivaet uchebnaya deyatel'nost'? // *Voprosy psikhologii*. 1998. № 5. S. 12–18.
10. *Экспериментальная психология: практикум / под ред. С. Д. Смирнова и Т. В. Корниловой*. М., 2003.
11. *El'konin D. B.* Razvitie ustnoy i pis'mennoy rechi u uchashchikhsya. M., 1998.
12. *Yakimanskaya I. S.* Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. M., 2000.

**ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ СТУДЕНТАМИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
(из опыта Института детства РГПУ им. А. И. Герцена)**

С. А. Котова, Э. В. Онищенко, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: sa-kotova@yandex.ru, eleonoraon@mail.ru,

Рассматривается проблема вовлечения студентов в системную деятельность по оценке качества высшего профессионального образования. Приведен пример многолетнего опыта работы со студентами по оценке качества обучения. Показано содержание оценочной практики и возможности для постановки перспективных задач развития образовательной системы на основе изучения удовлетворенности обучающихся.

Ключевые слова: оценка качества, высшее профессиональное образование, потребитель образовательных услуг, удовлетворенность обучающихся.

**STUDENT EVALUATION OF EDUCATION QUALITY AT UNIVERSITY
(from the Experience of the Institute of Childhood
at Herzen State Pedagogical University of Russia)**

S. A. Kotova, E. V. Onishchenko, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, e-mail: sa-kotova@yandex.ru, eleonoraon@mail.ru

The problem of involving students in systematic evaluation of the higher education quality is considered in the article. The authors describe the experience of working with students on assessing the quality of teaching and show the content of the assessment practice and opportunities to set long-term objectives of the education system development on the basis of studying students' satisfaction.

Key words: quality assessment, higher vocational education, consumer of education services, satisfaction of students.

В начале XXI в. в контексте реализации национальной образовательной политики Российской Федерации особый приоритет получила задача целенаправленного обеспечения качества современных интеллектуальных ресурсов отечественных образовательных учреждений. При этом сегодня многими исследователями (Г. А. Бордовский, И. А. Богачек, А. М. Кондаков, А. И. Кочетов, А. А. Кузнецов, Е. В. Лаврова, В. В. Левшина, Э. В. Онищенко, С. И. Плаксий, В. А. Садовничий, И. И. Соколова, С. Ю. Трапицын и др.) признается, что стратегия перспективного развития всей системы высшего профессионального образования направлена на:

- сохранение фундаментальности классической профессиональной подготовки,
- обеспечение большей мобильности в реагировании на динамично изменяющиеся потребности личности, общества и государства в их многообразном взаимодействии.

В связи с этим особо отмечается, что важнейшим показателем оценки деятельности вуза должно стать, в том числе, качество предоставляемых им образовательных услуг. Данная позиция приобретает особое значение в связи с подписанием Россией Болонской декларации и интеграцией в мировое (прежде всего, европейское) образовательное пространство. Принятая ЮНЕСКО декларация строится на утверждении и реализации концептуальной идеи «образования в течение всей жизни», в контексте которой особая роль отводится высшей школе. Современные исследователи признают, что «это определяет необходимость учета существующих в ведущих странах мира тенденций развития системы высшей профессиональной подготовки, перехода к унифицированным образовательным стандартам, совершенствования инновационных образовательных технологий в сочетании с традициями подготовки высо-

коквалифицированных кадров для различных сфер общественной жизни» [1, с. 88].

На этом основании можно констатировать, что обеспечение качества образования должно быть рассмотрено как основа развития российской системы высшего профессионального образования в целом, а также существенным компонентом ее модернизации. Это связано с тем, что сегодня в системе отечественного образования декларируется принцип ответственности за качество предоставляемых образовательных услуг каждой образовательной организации. Поэтому в условиях деятельности высшей школы следует совершенствовать работу на нескольких уровнях:

- *глобальном* — за счет определения основных составляющих национальной парадигмы обеспечения качества в образовании в целом;

- *локальном* — посредством оформления набора согласованных процедур обеспечения качества и его оценки в отдельно взятой организации.

Указанная задача вызывает насущную потребность в целенаправленной разработке процедуры оценки качества образования, рассматриваемой сегодня как «комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень соответствия образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой образования (в том числе высшего профессионального) требованиям и интересам личности, общества и государства и соответствующей сферы профессиональной деятельности» [2, с. 24]. Сегодня в структуру основного механизма оценки качества профессионального образования встраивается в обязательном порядке процедура самообследования, заключающаяся в проведении аттестационных педагогических измерений (АПИ). В эту группу оценочных мероприятий включается и опрос основных потребителей услуг, т. е. обучающихся.

Остановимся более подробно на своеобразии организации оценки качества современной высшей школы с точки зрения привлечения к этой процедуре всех участников

образовательного процесса, среди которых наибольшую значимость приобретает оценка качества собственно самим студенческим сообществом.

Схема оценки качества профессионального образования предполагает ориентацию на следующий классический набор параметров качества процесса подготовки специалиста: 1) качество руководства процессом подготовки; 2) качество ресурсного обеспечения; 3) качество образованности личности (выпускника вуза); 4) качество используемых технологий образования; 5) качество содержания образования. Выделенные данные параметры можно сочетать с ключевыми факторами качества профессиональной подготовки следующим образом:

Ключевые факторы качества образования	Они определяют:
Качество содержания образования, т. е. качество реализации ФГОС ВО и качество конкретных образовательных программ, построенных на их основе	Чему мы учим?
Качество абитуриентов и студентов	Кого мы учим?
Положительная мотивация обучающихся	Хотят ли они учиться?
Качество методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса	Как обеспечено обучение?
Качество профессорско-преподавательского состава	Кто учит?
Положительная мотивация персонала	Хотят ли они хорошо учить?
Качество технологий обучения	Как учат?
Качество технологий тестирования и проверки знаний и навыков студентов	Как проверяются полученные знания и навыки?
Качество общего менеджмента вуза	Как управляют вузом?

На наш взгляд, ответ на полученную совокупность вопросов имеет концептуальную значимость для высшего образования, его оптимизации и корректировки. Для построения эффективного маршрута развития вуза важно, чтобы на эти вопросы отвечали все субъекты образовательного процесса: и административный аппарат, и профессорско-преподавательский состав, и, собственно, обучающиеся.

С целью совершенствования качества образовательного процесса с 2012 г. в Институте детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена ежегодно в контексте научно-исследовательской работы магистрантов, обучающихся по программе «Управление качеством начального образования», проводится опрос студентов дневного отделения на тему «Учебный процесс глазами студента». Результаты данного опроса становятся основанием для определения путей и средств дальнейшего совершенствования учебно-воспитательной работы на уровне Института. В опросе принимали участие студенты разных курсов бакалавриата (1–4 курсы) и магистратуры (1–2 курсы). В течение последних 3-х лет ежегодно опрашивалось от 98 до 128 студентов (из них: 70% — бакалавры, 30% — магистранты). В качестве ведущих направлений оценки качества/удовлетворенности обучением в Институте детства выступали:

- оценка удовлетворенности обучением в Институте в целом и по отдельным качественным характеристикам;
- оценка качества организации самостоятельной работы студентов и готовности к ней;
- перспективы дальнейшего профессионального образования или профессиональной деятельности выпускников Института.

Для нас принципиально важным был характер организации и проведения процедуры оценки. Она была реализована не силами административного аппарата, а силами студенческого корпуса, когда сами студенты осуществляют процедуру оценивания в среде сверстников. Известно, что вовлечение студентов в процедуру оценивания усиливает их субъектную позицию в обучении. Они глубже осознают свое место и свою роль в образовательном процессе, четче понимают позицию преподавателей и задачи образовательного процесса в целом, что без включения в оценочный процесс им сложно воспринять и понять [3; 4]. Проведение процедуры оценки качества самими студентами позволяет избежать таких критических характеристик ее организации, как бюрократизм, избегание ответственности в принятии решений;

формализм в оценке; доминантную ориентацию на внешние требования, а не на внутренние потребности организации. Студенты становятся ориентированы на позитивные изменения, прогресс в развитии образовательной системы, начинают самостоятельно выдвигать перспективные задачи и активно инициировать модернизацию.

Рассмотрим результаты опроса. Они показали, что позитивную динамику в Институте приобретают следующие показатели:

- удовлетворенность обучением по выборке в целом: от 48% в 2012 г. до 54% в 2014 г.;
- возможность получения интересной и хорошо оплачиваемой работы после окончания обучения: от 40% в 2012 г. до 54% в 2014 г.;
- удовлетворенность уровнем преподавания: от 58 % в 2012 г. до 64% в 2014 г.;
- руководством курсовыми, дипломными работами: от 53% в 2012 г. до 71% в 2014 г.;
- качеством лекционных занятий: от 48% в 2012 г. до 55% в 2014 г.

Негативная динамика была выявлена по следующим показателям:

- удовлетворенность режимом работы методических кабинетов при кафедрах: от 48% в 2012 г. до 34% в 2014 г.;
- оснащение учебных аудиторий: от 38% в 2012 г. до 30% в 2014 г.

При этом сами студенты особо подчеркивают возрастание их интереса к учебному процессу: от 58% в 2012 г. до 68% в 2014 г.

Важно отметить и определенные результаты качественного анализа. Так, оказалось, что в качестве учебного содержания, которое поддерживает интерес учащихся, выступают не базовые, а дополнительные или так называемые вариативные учебные дисциплины, предлагаемые на выбор студентам. Данный факт дает основание для признания необходимости существенной проработки и обновления содержания базовых дисциплин, входящих в состав соответствующих учебных модулей.

Наибольший интерес у студентов (это особо отмечают и представители бакалавриата, и магистратуры) вызывает освоение различных видов практик, целью которых является целенаправленное привлечение сту-

дентов к осуществлению практической деятельности в образовательных организациях различного типа. В частности, было выявлено, что:

- научно-исследовательской работой удовлетворены в среднем 70% опрошенных;
- научно-исследовательской практикой — 75%;
- педагогической практикой — 85% учащихся, при этом количество неудовлетворенных данным видом практики принципиально отсутствует.

Кроме этого, значительная часть участников опроса отмечает удовлетворенность от возможности получения 2-ступенчатого образования (уровень бакалавриата и магистратуры). Планируют продолжать обучение в магистратуре после бакалавриата (78% в среднем) и выделяют в качестве позитивного ресурса — возможность получения диплома магистра по другому профилю или направлению (48% в среднем).

Полученные в ходе опроса данные также позволяют говорить и о том, что современные студенты достаточно скептически относятся к реализуемой в образовании системе балльно-рейтинговой оценке. За последние 3 года уменьшилось количество обучающихся, которые дают подобной схеме высокую оценку (от 34% в 2012 г. до 27% в 2014 г.). Это свидетельствует о растущей потребности в развитии и совершенствовании данной системы, которая не всегда доказывает свою объективность и эффективность при организации образовательного процесса в целом (с позиции не только самих студентов, но профессорско-преподавательского состава). Собранные мнения позволяют говорить о том, что сегодня недостаточно высоко

оценивается и уровень объективности итоговой формы контроля по модулю, включающей порой эклектичный комплекс дисциплин (от 30% в 2012 г. до 25% в 2014 г.).

Что же студенты видят в качестве возможных путей совершенствования учебно-воспитательной деятельности? Анализ материалов опроса 2012–2014 гг., проведенного в Институте детства, определил следующие зоны роста:

- обеспечение современными/актуальными учебно-методическими пособиями (55% в среднем за 3 года);
- пополнение библиотечного фонда (45% в среднем за 3 года);
- совершенствование учебного плана и графика (45% в среднем за 3 года);
- активное использование технических средств в обучении (45% в среднем за 3 года);
- оказание содействия в трудоустройстве (55% в среднем за 3 года).

Данные направления были учтены при организации образовательного процесса в новом 2014/15 уч. г. и стали основой для формирования в Институте общей стратегии его развития на период с 2015 до 2020 г. Генеральным направлением деятельности Института стал принцип «выживание через развитие», суть которого рассматривается нами как рациональное инвестирование интеллектуальных и финансовых средств в повышение качества образования с тем, чтобы удовлетворять не только современный, но и перспективный спрос потребителей образовательных услуг в педагогической сфере. Эта концептуальная позиция учитывает как внешние реалии начала XXI в., так и возможности самого Института и собственно заказ потребителей его услуг.

Список литературы

1. Котова С. А. Значение рефлексивного оценивания при оценке личных достижений обучающихся // *Инновации в образовании*. СПб.: Изд-во СПбАППО, 2011. Вып. 2. С. 41–45.
2. Котова С. А. Исследование самооценки готовности студентов педагогического направления к психодиагностической работе // *Реализация идей устойчивого развития в начальном образовании*. Герценовские чтения. СПб.: ООО «ВВМ», 2014. Т. 5, вып. 3. С. 192–199.
3. Онищенко Э. В. Система обеспечения качества в условиях модернизации высшей школы: опыт и стратегия развития // *Вестник МГУУ*. М., 2006. № 2. С. 88–92.

4. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования / М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др.; науч. ред. В. Н. Кеспиков. М.: Владос, 2009.

References

1. *Kotova S. A.* Znachenie reflektivnogo otsenivaniya pri otsenke lichnykh dostizheniy obuchayushchikhsya // *Innovatsii v obrazovanii*. SPb.: Izd-vo SPbAPPO, 2011. Vyp. 2. S. 41–45.

2. *Kotova S. A.* Issledovanie samootsenki gotovnosti studentov pedagogicheskogo napravleniya k psikhodiagnosticheskoy rabote // *Realizatsiya idey ustoychivogo razvitiya v nachal'nom obrazovanii*. Gertsenovskie chteniya. SPb.: ООО «VVM», 2014. T. 5, vyp. 3. S. 192–199.

3. *Onishchenko E. V.* Sistema obespecheniya kachestva v usloviyakh modernizatsii vysshey shkoly: opyt i strategiya razvitiya // *Vestnik MGUU*. M., 2006. № 2. S. 88–92.

4. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования / М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др.; науч. ред. В. Н. Кеспиков. М.: Владос, 2009.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

И. М. Богдановская, А. Н. Кошелева, В. В. Хороших, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: biggi66@mail.ru, alkosh@inbox.ru, VKhoroshikh@gmail.com

В статье приведены результаты исследований коммуникативных установок детей дошкольного и младшего школьного возраста. Установлено, что степень включенности в информационную среду является одним из значимых факторов, определяющих специфику коммуникативных установок современного ребенка. Раскрыты содержательные трансформации отдельных компонентов коммуникативных установок, опосредующих социальное поведение по мере взросления.

Ключевые слова: коммуникативная установка, социальное поведение, ребенок, онтогенез, информационная среда.

COMMUNICATIVE ATTITUDES OF CHILDREN IN THE INFORMATION SOCIETY

I. M. Bogdanovskaya, A. N. Kosheleva, V. V. Khoroshikh,
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg,
e-mail: biggi66@mail.ru, alkosh@inbox.ru, VKhoroshikh@gmail.com

The paper presents the results of the studies on communicative attitudes of preschool and younger school children. It is found out that the degree of involvement in the information environment is one of the most important factors determining the specificity of communicative attitudes of modern children. The author reveals the substantial transformation of attitudes' components that mediate social behaviour as the children grow older.

Key words: communicative attitude, social behaviour, child, ontogenesis, information environment.

Основными характеристиками современного общества являются глобальные перемены в социальном устройстве мира, в результате которых происходит сложная трансформация социальных и культурных пространств. В 90-х гг. XX в. резко усилилось влияние информации на жизнь россиян. Сейчас XXI в. называют «информационным», что отражает реальные тенденции, проявляющиеся в планетарном масштабе. Среди важнейших параметров современной социальной и жизненной среды отмечают ее разнородность, усиление влияния информационно-коммуникационных технологий, ускорение информационно-коммуникативных потоков, возрастание роли медийной культуры, плюрализацию и диерархизацию системы ценностей и социокультурных норм [4].

Информационная среда как часть новой реальности является одним из важнейших

факторов развития как социума в целом, так и каждого отдельного человека. Информационная среда становится ресурсом формирования и развития личности [3].

В современном обществе появляются новые гендерные роли, новые идентичности, новые культурные практики, изменяется конфигурация семьи, наблюдается трансформация межпоколенных связей и дефицит общения ребенка со взрослым, возникают новые общности, в том числе и в результате новых возможностей сетевого взаимодействия в сети Интернет [6].

Новое поколение, безусловно, отличается от предыдущих поколений, так как это первое поколение, для которого информационная технологическая среда является естественной средой обитания. М. Пренски — автор термина «цифровые аборигены» («Digital Natives»), подчеркивает кардинальное раз-

личие между теми, кто родился и рос в эпоху цифровых и компьютерных технологий, и теми, для кого эти технологии являются инновацией. «Цифровые аборигены» начинают взаимодействие с игровыми видеоприставками, Интернетом и мобильными телефонами с самого раннего детства [5]. Для них информационное общество, в котором главными продуктами производства становятся информация и знания, является естественной социокультурной средой, оказывающей влияние на формирование множества аспектов личности. Общение является одним из тех процессов, который претерпевает наибольшие изменения в информационном обществе.

Задача освоения социального мира, реализуемая через усвоение системы норм и правил поведения в обществе, выработку индивидуальных моделей поведения с учетом специфики социального контекста взаимодействия, развитие гибкости социального поведения и самостоятельности, расширение социального опыта, выступает в качестве одной из базовых задач развития личности ребенка. По мере взросления социальное поведение ребенка усложняется, обретая качественное своеобразие, индивидуальный стиль.

Понятие «установка» является одним из ключевых понятий социальной психологии, в многочисленных исследованиях раскрывается роль и значение социальной установки в определении социального поведения человека (Г. Олпорт, А. Н. Леонтьев, Л. Фестингер, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и др.). Под социальной установкой понимают predisposition индивида определенным образом оценивать других людей, различные объекты, явления и идеи [7, с. 136].

Коммуникативная установка как разновидность социальной установки определяется как predisposition, настроенность на определенные отношения к людям и событиям, с которыми индивид вступает в коммуникацию [2].

Изучение социальных установок, регулирующих общение современного ребенка, позволит установить особенности протекания его взросления. В настоящее время установки в общении формируются как под влиянием

традиционных социальных институтов, таких как семья, образовательные учреждения, так и под влиянием информационной среды, в которую погружен ребенок.

В современном обществе в информационной среде человек знакомится с новостями, на основе которых строит жизненные планы и изменяет свое представление о мире, из этой же среды он заимствует правила, нормы и эталоны поведения в различных коммуникативных ситуациях, в ней находит источник своих действий, идеалов и интересов, получает поводы для переживания различных эмоций. Отношения человека с информационной средой носят взаимный характер. Человек не ограничивается заимствованием из нее, но также и создает ее сам [1].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом в социальном развитии человека, с 3-х лет, когда ребенок осознает свое Я, осваивает нормы человеческих отношений, формируются коммуникативные особенности личности, закладываются основные коммуникативные установки, находящие последующую реализацию в коммуникативном стиле личности. Формирование коммуникативных установок детей младшего дошкольного возраста происходит в актуальной разнонаправленной деятельности по освоению предметного мира и мира отношений между людьми.

В исследовании младших дошкольников, воспитывающихся в семьях с различной степенью насыщенности информационной среды, принимало участие 32 ребенка, в возрасте от 3-х до 4-х лет. Из них 14 мальчиков, 18 девочек.

В исследуемой выборке все дети 3–4-х лет смотрят телевизор (в среднем 30–40 минут в день), большинство детей в той или иной степени пользуется компьютером (в среднем 30 минут в день). В качестве объекта исследования были выделены две группы: дети, воспитывающиеся в семье с менее информационно-насыщенной средой, — 19 человек, и дети, воспитывающиеся в семье с более информационно-насыщенной средой, — 13 человек.

Родители утверждают, что большинство из них следят за содержанием и художе-

ственным уровнем детских программ (89 и 85%). Но обсуждают сюжеты просмотренных мультфильмов с детьми чаще в семьях с менее насыщенной информационной средой.

В младшем дошкольном возрасте главным средством познания мира для ребенка становится собственная речь: он учится задавать вопросы, строить диалог с другими людьми, анализировать знания, полученные вербальным путем. В связи с этим нами было проведено изучение речевого компонента общения младших дошкольников с различной степенью насыщенности информационной среды. В группе с менее насыщенной информационной средой были обнаружены значимо более высокие оценки по всем параметрам оценки речевого потенциала. Диагностика речевого потенциала детей производилась с помощью карты экспертных оценок родителей и воспитателей.

Для формирования установок, регулирующих социальное поведение ребенка, особое значение имеет развитие диалогической речи. В группе детей с менее насыщенной информационной средой значимо выше оценки по всем показателям, характеризующим развитие диалогической речи, включая итоговый показатель развития диалогической речи (средняя оценка в группе с менее насыщенной информационной средой 47,63 и 36,00 в группе с более насыщенной информационной средой; уровень значимости различий по Т-критерию Стьюдента $p \leq 0,01$).

Дети данной группы чаще задают вопросы взрослым и сверстникам в организованной и свободной деятельности. Они лучше поддерживают диалог со взрослыми и чаще демонстрируют элементы диалога со сверстниками, проявляют инициативу в диалогическом общении со взрослыми и сверстниками. Дети из семей с менее насыщенной информационной средой чаще отвечают на вопросы, сформулированные с помощью вопросительных слов, отвечают на альтернативные вопросы, используя отрицательные слова. Они лучше поддерживают беседу со взрослыми, используя некоторые полученные ранее знания, проявляют потребность в речевом высказывании с целью общения со взрослыми.

Также младшие дошкольники из семей с менее насыщенной информационной средой получили более высокие оценки общей осведомленности по параметрам «представления о себе», «представления о семье», «представления об обществе».

Более высокий уровень развития речевого потенциала детей из семей с менее насыщенной информационной средой является результатом большей включенности родителей в общение с детьми. Дети из семей с большей насыщенностью информационной среды меньше общаются с родителями и получают информацию из других источников, а речь, исходящая постоянно с телеэкрана, остается малоосмысленным набором чужих звуков, не требующих каких-либо действий, не стимулирующих общение. Овладение речью происходит только в живом, непосредственном общении, когда ребенок не только слушает чужие слова, но и отвечает другому человеку, когда он сам включен в диалог. Для полноценного речевого развития необходимо, чтобы речь была включена в конкретные практические действия ребенка и в его общение со взрослыми. Речь, не обращенная к ребенку лично и не предполагающая ответа, не побуждают его к действию и не вызывают у него каких-либо образов.

В младшем дошкольном возрасте появляется сюжетно-ролевая игра, присущая детям дошкольного возраста (от 3-х до 6-ти лет). В игре происходит, во-первых, ориентация ребенка в самых общих, функциональных проявлениях жизни людей, их социальных функциях и отношениях. Во-вторых, на основе игровой деятельности у ребенка возникает и развивается воображение и символическая функция. Игра имеет большое значение в формировании социального поведения ребенка, поэтому изучение отражения информационного воздействия в игровой деятельности младших дошкольников позволяет уточнить роль СМИ в формировании установок общения современных младших дошкольников.

Проведенное исследование показало, что информационная среда оказывает воздействие на игровые предпочтения детей, выбор

любимой игрушки. Чаще просят купить игрушку в образе героя из мультипликационных фильмов дети из группы с более насыщенной информационной средой (92 и 78%). 30% детей двух групп называют свои игрушки именами героев мультфильмов.

25% детей из семей с менее насыщенной информационной средой и 22% детей из семей с более насыщенной информационной средой используют в игре сюжетную линию мультфильма, 10% детей из группы с менее насыщенной информационной средой используют в игре обстановку мультфильма, одинаковое количество детей (32%) реализуют в игре сюжетный ход мультфильма.

63% детей из семей с менее насыщенной информационной средой и 23% детей из семей с более насыщенной информационной средой используют в собственной речи имена мультипликационных героев, 25% детей обеих групп идентифицируют себя с персонажем, 31% детей из группы с менее насыщенной информационной средой и 22% детей из группы с более насыщенной информационной средой копируют образцы речи мультипликационных героев, 21% детей из группы с менее насыщенной информационной средой и 8% детей из группы с более насыщенной информационной средой перенимают манеру разговора мультипликационных героев. 61% детей из группы с более насыщенной информационной средой и 42% детей из группы с менее насыщенной информационной средой копируют мимику, жесты, позы мультипликационных героев, 75% детей из группы с менее насыщенной информационной средой и 38% детей из группы с более насыщенной информационной средой поют песенки из телепередач.

Можно говорить о том, что у современных детей младшего дошкольного возраста формирование установок в общении происходит под влиянием информационной среды. Однако в группе детей, которые в меньшей степени погружены в информационную среду, воздействие СМИ трансформируется под влиянием родителей, которые в большей степени контролируют взаимодействие ребенка со СМИ, чаще обсуждают про-

смотренные передачи и больше общаются с ребенком. В группе детей с большим опытом взаимодействия со СМИ влияние информационной среды более прямое и больше выражено в предметной деятельности и невербальных проявлениях ребенка, т. е. является менее осознанным.

В серии исследований, посвященных изучению социальных установок в общении, приняли участие 47 детей старшего дошкольного возраста 6–7-ми лет (из них 26 мальчиков и 25 девочек), 39 детей младшего школьного возраста 7–10-ти лет (из них 16 мальчиков и 23 девочки).

С целью изучения различных компонентов установочного поведения были использованы: проективная проба «Сочини сказку», тест детской апперцепции (САТ, Л. Беллак, С. Беллак), рисуночная проба «Мир вокруг», модифицированный вариант методики «Исследование субъектности ребенка в дошкольном возрасте» Кудрявцевой О. В.

Анализ сказок, сочиненных детьми, показал, чаще всего для организации основного сюжета повествования дети младшего школьного возраста используют тему социальных контактов, социального взаимодействия (81,2%). В сказках описываются различные ситуации социального взаимодействия, причем в 37,5% проанализированных сказок сфера контактов и социального взаимодействия относится к мезосистеме и отражает особенности общения с друзьями или незнакомыми сверстниками. 25% сказочных сюжетов отражают представления о коммуникации в экзосистеме и раскрывают представление детей об особенностях взаимодействия с малознакомыми людьми: продавцами, сотрудниками других организаций. 18,75% рассказов отражают представление об общении в семье. Далее по частоте использования можно отметить тему освоения мира (25%) и тему игры (18,75%).

В сказках, сочиненных детьми старшего дошкольного возраста, практически с одинаковой частотой присутствуют темы игры (57,89%) и тема социальных контактов (52,6%). Причем ситуация коммуникации в рамках мезосистемы, отражающая установки

и опыт общения со сверстниками, в текстах детей этой группы встречается чаще (50%). 40% сказок описывают коммуникацию в экзосистеме и 10% сказок раскрывают представление об особенностях общения в микросистеме. Среди часто используемых тем для сказок у детей этой группы можно так же отметить тему освоения мира (31,5%) и тему опасности, катастрофы (21,05%).

Следует обратить внимание на высокую значимость коммуникации, коммуникативных ситуаций для детей, причем с возрастом значимость общения существенно возрастает. Интересно отметить, что среди игр, упоминаемых детьми младшего школьного возраста, упоминаются исключительно коллективные игры, требующие присутствия и активного участия другого человека. В то время как дети старшего дошкольного возраста достаточно часто отмечают желание играть в компьютерные игры или игры с использованием современных технических средств (18,1% от общего числа сюжетов, посвященных описанию игры).

Анализ представлений детей о коммуникативных стратегиях, характерных для героев сочиненных сказок, показал, что дети младшего школьного возраста отдают предпочтение активному коммуникативному поведению (31,25% описаний активных коммуникативных стратегий и 6,25% пассивных). По их мнению, в процессе взаимодействия с другими людьми следует проявлять инициативу на этапе установления контакта, задавать вопросы с целью прояснения неясных аспектов взаимодействия или уточнения норм поведения. Коммуникативные установки детей этой группы также характеризуются доминированием установки на сотрудничество с другими людьми (25% против 12,55% за соперничество), позитивным отношением к окружающим (25% против 6,25% негативного отношения к другим людям), склонностью доверять другим людям (25% доверие и 12,55% недоверие), ориентацией на соблюдение норм и правил поведения и общения.

Дети старшего дошкольного возраста по результатам исследования показали незна-

чительное преобладание склонности к пассивному стилю общения с другими людьми и ориентацию на сотрудничество (21,05%). При этом тенденции к активному поведению и соперничеству довольно сильны (15,7%). Дети этой возрастной группы чаще демонстрируют недоверие и более критичное, категоричное отношение к окружающим. То есть, несмотря на значимость коммуникации, представление о способах реализации задач взаимодействия, кооперации у детей дошкольного возраста слабо структурированы.

В ходе исследований было установлено, что степень интенсивности взаимодействия детей со СМИ (телевидение, Интернет) является значимым фактором, определяющим представление об окружающем мире, других людях. В группу детей более интенсивно взаимодействующих со СМИ были включены дети, проводящие у экрана телевизора в среднем 1–2 часа ежедневно, а также использующие Интернет каждый день. Установлено, что более интенсивное взаимодействие со СМИ способствует интеграции социальных объектов в образ мира у младших школьников (в рисунках детей этой группы значимо больше встречается изображение человека, $p \leq 0,05$). В то же время корреляционный анализ позволил выявить различия в корреляционных структурах у школьников с разным опытом взаимодействия со СМИ. Так, показатель «уровень субъектности» не вошел в структуру корреляций у детей активно взаимодействующих со СМИ. То есть у них уровень субъектности не опосредует систему представлений об окружающем мире. Тогда как у детей с меньшим опытом взаимодействия со СМИ уровень субъектности опосредует представления об окружающем мире. То есть степень активности, осознанности собственных действий, высокая инициативность, способность успешно взаимодействовать с другими детьми, ощущение самодостаточности, способность самостоятельно разрешать проблемные ситуации выступает в качестве одного из факторов интегрирующих представление об окружающем мире.

Таким образом, можно отметить, что степень включенности в информационную

среду на ранних этапах онтогенеза отражается, прежде всего, на темпах и особенностях речевого развития. Меньшая погруженность в информационную среду, менее интенсивное воздействие СМИ способствует формированию коммуникативной установки на диалоговое общение в младшем дошкольном возрасте. По мере взросления коммуникативные установки трансформируются в сторону повышения предрасположенности к использованию кооперативных стратегий коммуникации, увеличения активности в процессе решения коммуникативных задач. Однако степень интенсивности включенности в информационную среду выступает в качестве значимого фактора, влияющего на уровень субъектности в младшем школьном возрасте, что сказывается на коммуникативных установках (и прежде всего на представлении о приемлемой степени активности поведения в ситуациях межличностного взаимодействия).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что такие характеристики современного информационного общества, как

высокая степень регламентации жизни современных детей, стремление к тотальному контролю со стороны родителей, высокая включенность в информационную среду, ограниченные возможности для свободного общения со сверстниками, могут оказывать влияние на коммуникативные установки современных детей.

Степень включенности в информационную среду является значимым фактором, определяющим уровень и темповые характеристики психического развития, особенности коммуникативных установок в современном информационном обществе. Степень интенсивности взаимодействия с информационной средой является значимым фактором, определяющим представление об окружающем мире, других людях, стратегиях общения. По мере взросления влияние информационной среды становится менее контролируемым со стороны родителей и затрагивает более глубокие личностные структуры, перемещаясь с уровня поведенческих проявлений на уровень установок регулирующих поведение.

Список литературы

1. *Адамьянц Т. З.* Человек в информационной среде // Официальный сайт ИС РАН. 2008. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=1118> (дата обращения: 15.03.2015).
2. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
3. *Дружилов С. А.* Проблемы развития личностного потенциала в новой технической и информационной реальности // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы Восьмой международной конф. (заочной). 5 июня 2009 г. / отв. ред. В. Н. Косырев; Федеральное агентство по образованию; Тамб. гос. ун-т (ТГУ) им. Г. Р. Державина. Тамбов: Издательский дом ТГУ, 2009.
4. *Королева Н. Н., Гончарова О. М., Проект Ю. Л., Богдановская И. М., Виноградов П. Н.* Социальная семиотика жизненной среды современного ребенка // электронное научное издание Письма в эмиграция. Оффлайн. 11, 2013. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2097.htm>
5. *Носова С. С.* Сетевое поколение. «Архитекторы» или «геростраты» В: Воздушный замок, Международный журнал по теории архитектуры. 2014. Т. 19, № 32. URL: cloud-cuckoo.net/fileadmin/issues_ru/issue_32/artile_nosova.df 1.10.2014. С. 45–65.
6. *Поливанова К. Н.* Взросление сегодня — социальные изменения современного детства. URL: <http://www.gosbook.ru/node/21848>
7. *Свенцицкий А. Л.* Социальная психология: учеб. М.: Проспект, 2009.

References

1. *Adam'yants T. Z.* Chelovek v informatsionnoy srede // Ofitsial'nyi sayt IC RAN. 2008. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=1118> (data obrashcheniya: 15.03.2015).
2. *Azimov E. G., Shchukin A. N.* Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: Izd-vo IKAR, 2009.

3. *Druzhilov S. A.* Problemy razvitiya lichnostnogo potentsiala v novoy tekhnicheskoy i informatsionnoy real'nosti // Potentsial lichnosti: kompleksnaya problema: materialy Vos'moy mezhdunarodnoy konf. (zaочноy). 5 iyunya 2009 g. / otv. red. V. N. Kosyrev; Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu; Tamb. gos. un-t (TGI) im. G. R. Derzhavina. Tambov: Izdatel'skiy dom TGU, 2009.

4. *Koroleva N. N., Goncharova O. M., Proekt Yu. L., Bogdanovskaya I. M., Vinogradov P. N.* Sotsial'naya semiotika zhiznennoy sredy sovremennogo rebenka //elektronnoe nauchnoe izdanie Pis'ma v emissiya. Offlayn. 11, 2013. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2097.htm>

5. *Nosova S. S.* Setevoe pokolenie. «Arkhitektory» ili «gerostraty» V: Vozdushnyi zamok, Mezhdunarodnyi zhurnal po teorii arkhitektury. 2014. T. 19, № 32. URL: cloud-cuckoo.net/fileadmin/issues_ru/issue_32/artile_nosova.df 1.10.2014. S. 45–65.

6. *Polivanova K. N.* Vzroslenie segodnya — sotsial'nye izmeneniya sovremennogo detstva. URL: <http://www.gosbook.ru/node/21848>

7. *Svetsitskiy A. L.* Sotsial'naya psikhologiya: ucheb. M.: Prospekt, 2009.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ К САМОРАЗРУШЕНИЮ: ПРИМЕНЕНИЕ МУЗЫКИ В КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ «РЕАЛЬНОСТИ»

С. Т. Губина, Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко, e-mail: svetgubina@gmail.com

В материалах статьи предлагаются результаты исследования взаимосвязи интернет-зависимости и возникающих по ее причине деструктивных форм поведения. Представлен количественный и качественный анализ полученных данных, который послужил основой для разработки упражнений, используемых в психологическом консультировании клиентов с интернет-зависимостью. Фрагменты музыки, которые применяются в психологических упражнениях в качестве фонового сопровождения, способствуют освоению клиентом навыков переживания своего существования как реального.

Ключевые слова: интернет-зависимость, саморазрушение, виртуальное пространство, восприятие музыки.

INTERRELATION BETWEEN INTERNET ADDICTION AND THE TENDENCY TO SELF-DESTRUCTION: APPLICATION OF MUSIC IN CORRECTING THE PERCEPTION OF “REALITY”

S. T. Gubina, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko,
e-mail: svetgubina@gmail.com

The materials of the article describe the results of the research on the interrelation between Internet addiction and destructive forms of behaviour arising because of it. The author carries out the quantitative and qualitative analysis of the obtained data that formed a basis for the development of exercises used in psychological counseling of clients with Internet addiction. Fragments of music, which are applied in psychological exercises as a background, help the client to acquire skills of experiencing his/her existence as reality.

Key words: Internet addiction, self-destruction, virtual space, perception of music.

Введение

В современных исследованиях отмечено, что долгое время, проведенное за компьютером, способствует деформации сознания в сторону восприятия реальности как виртуальной, нежели как объективной, а создаваемый в сознании мир компьютерных иллюзий способствует устойчивому ослаблению психической энергии и снижению степени гармонии личности [2; 11]. У интернет-зависимого субъекта формируется установка на символичность в восприятии окружающего мира, в котором ценность отношений между людьми перестает быть аутентичной реальностью и принимает форму отношений

между вещами (симуляциями). Виртуальная реальность пространства Интернет, проникая во внутренний психический мир субъекта, дает ему чувство психофизического комфорта, ощущение социальной свободы и успешности. Образы-Я начинают дифференцироваться на «виртуальные» и «реальные», где первые связаны с чувством удовольствия и являются ценными, а вторые воспринимаются как некое условие, представленное неприятными тягостными ощущениями. Например, у человека возникает азарт в момент поиска информации в сети, и, с другой стороны, если долгое время у него нет доступа к ней, то появляется паника

и потеря смысла. Для интернет-зависимого субъекта виртуальная сфера жизни, по степени субъективной значимости, становится наиболее важной и привлекательной, чем реальная. Осознание двойственности жизни представляется тяжелым психологическим испытанием, проявляющимся в изменении характера, потере интереса к непосредственному реальному общению в формировании скрытости. В итоге возникает кризис личности, проявляющийся в острых экзистенциальных беспокойствах одиночества, изоляции, а также, деструктивных формах поведения, направленных на саморазрушение [6]. Таким образом, актуальным является разработка методов и средств психологической помощи, способствующих коррекции виртуальных Образов-Я через их изменение и переживание в реальном контексте.

Ниже, в материалах статьи предлагаются результаты исследования взаимосвязи интернет-зависимости и возникающих на его фоне деструктивных форм поведения. Качественный анализ полученных данных послужил основой для разработки психотехнических упражнений с использованием фрагментов музыки в качестве фонового сопровождения во время консультирования интернет-зависимых клиентов.

Методика исследования взаимосвязи интернет-зависимости и тенденции к саморазрушению

Основным показателем формирования интернет-зависимости является изменение функционирования сознания в двух контекстах: в гратуале (в виртуальном пространстве) и в ингратуале (в реальной жизни) [9]. В первом случае сознание субъекта представляется четким и ясным, «перескакивающим» с одного потока информации на другой, а во втором ему свойственна избирательная абстракция. Мирвосприятие сужается и становится «туннельным», направленным только в сторону ожидания очередного выхода в виртуальное пространство. Общее эмоциональное состояние зависит от степени фрустрации и удовлетворенности потребности в Интернете. Погружение в виртуальное пространство полностью меняет субъективное пере-

живание времени, блокируя ощущения его ритма и движения и личность «останавливается» в своем развитии. Действия интернет-зависимого субъекта носят компульсивный (навязчивый) характер, формируя акцентуации, загоняющие его в «угол» невозможности получить психическую разрядку. С точки зрения психоанализа, предпосылки суицидального риска обусловлены невозможностью сублимировать возбуждение, поскольку компульсивность блокирует полноценную умственную деятельность. Сознание субъекта «растворяется» в настоящем времени виртуального пространства и не способно к рефлексии реального временного ряда (прошлое, будущее). Сильная фрустрация, вызванная зависимостью, формирует чувство апатии, слабости, что указывает на направленность психической энергии против самого себя — аутоагрессию, и весь процесс происходит в контексте инстинкта саморазрушения (инстинкта смерти — «Танатос») [12, с. 320].

Исходя из вышесказанного, мы выдвинули гипотезу, что, если у субъекта наблюдается интернет-зависимость, то она включена в прямую или обратную связь с какими-то определенными психологическими характеристиками, связанными с тенденцией к саморазрушению. Отсюда, цель исследования: определить инвариантные и вариативные характеристики интернет-зависимого субъекта, которые выступают показателями тенденции к саморазрушению.

Для проверки представленной выше гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование. Респондентную группу составили подростки — учащиеся 9–11 классов в количестве 70 человек, имеющих выраженные характеристики интернет-зависимости, которые обучаются в общеобразовательных школах города Глазова и Глазовского района Удмуртской Республики. Возраст участников эксперимента определился от 15 до 17 лет. В ходе количественной обработки результатов респонденты были распределены на группы: «15 лет», «16 лет» и «17–18 лет» — с целью изучения влияния возраста как инвариантного фактора на возможность проявления тенденции к саморазрушению.

В исследовании применялись следующие методики: Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П» (адаптированный для учащихся школ); Анкета нервно-психической устойчивости «Прогноз» для оценки вероятности признаков личностных нарушений; Шкала Интернет-зависимости Чена (шкала CIAS) для оценки системообразующих факторов зависимого поведения.

Для проверки силы и направления корреляционной связи между показателями шкал тестов использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В табл. 1 представлены переменные, для которых связь оказалась наиболее существенной при уровне значимости 0,05. В ряде случаев наблюдалась положительная и отрицательная связь между переменными.

Из табл. 1 видно, что у испытуемых показатели тенденции к саморазрушению имеют прямую связь с негативными последствиями использования Интернета. Для подростков выход в сеть выполняет функцию навязчивого действия, представленного как обсессивно-компульсивный симптом. Объяснением тому, являются отрицательной связи

между показателями интернет-зависимости и установками к проявлению открытости и искренности. Также можно наблюдать отрицательную связь между показателями последствиями использования Интернета и профессиональной направленностью, где проявление интереса к выбору будущей профессии и мотивации успешной социализации в ней у участников исследования несколько занижено. Отсюда имеющееся у подростков постоянное внутреннее напряжение, которое не получает настоящей разрядки, способствует дезориентации в управлении жизненным временем вследствие чего происходит прокрастинация (откладывание дел на «потом»). Как отмечено в исследованиях, для оправдания своего поведения подростки порой создают личностные мифы как защитно-компенсаторного, так и саморазрушающего качества [3].

Для оценки степени значимости инвариантного фактора, которым является возраст испытуемых, применялся Н-критерий Крускала-Уоллиса. В табл. 2 представлено сравнение независимых выборок, позволяющих выделить пары взаимосвязанных шкал при уровне значимости 0,05.

Таблица 1

Корреляционные связи между результатами тестирования

	Проявление аддиктивного поведения		Профессиональная направленность		Проявление девиантного поведения		Искренность		Тенденция к саморазрушению	
	Эм. знач.	Кр. знач.	Эм. знач.	Кр. знач.	Эм. знач.	Кр. знач.	Эм. знач.	Кр. знач.	Эм. знач.	Кр. знач.
Негативные последствия использования Интернета	0,247	0,239	-0,482	0,250	0,250	0,239			0,454	0,239
Управление временем					0,241	0,239			0,246	0,239
Компульсивные симптомы							-0,409	0,271	0,269	0,239
Толерантность							-0,382	0,271		
Симптомы интернет-зависимости							-0,383	0,271		

Взаимосвязь фактора возраста с другими показателями

Выбранный фактор	Исследуемая переменная	Эмпирическое значение критерия	Критическое значение критерия
Возраст: 15, 16, 17 лет	Толерантность	6,08	5,991
Возраст: 15 лет	Тенденция к саморазрушению	12,24	5,991
Возраст: 17, 18 лет	Интернет-зависимость	7,15	5,991

Из табл. 2 следует, что от фактора возраста (группа: 15 лет) является наиболее зависимой переменной, связанной с тенденцией к саморазрушению. Факт обусловлен тем, что данный возраст является переходным, активизирующим большие психофизические и социальные изменения, на которые человек реагирует очень остро. Подростки пытаются блокировать возникающие экзистенциальные переживания с помощью установок, направленных на саморазрушение, поскольку испытывают душевную боль. Отсюда, мысль о смерти, выражаясь более определенно, является бегством от боли [10]. Такого рода стратегия объясняется отсутствием навыков проявления ответственности и умений изменять свою жизнь. Поэтому подростковый выбор — закончить жизнь самоубийством — продиктован преднамеренным стремлением «выбирать страдание» [8, с. 74], основанном на стремлении действовать по инерции (не решению) своих собственных проблем, становясь «жертвой соблазна упрощения» [4, с. 278]. Объяснительный механизм заключается в том, что субъективное замыкание на инертных привычках обусловлено привязанностью к собственному «Я» с акцентом на переживаниях прошлого и возможного негативного будущего. В то время как настоящий момент всегда должен восприниматься как процесс, движение (изменение). Отсюда непродуктивность мышления подростков проявляется в тенденции фиксации *на цели* (нежели движению *к цели*). В итоге разрушение (саморазрушение) выглядит как избавление (категорическая «ликвидация») от проблемы, поскольку психологическое поле восприятия представляется крайне напряженным и неустойчивым

(не текучим), хотя, какова бы ни была ситуация, — «личность нельзя считать абсолютно неподвижной» [7, с. 32].

Коррекция субъективного восприятия «реальности» с применением музыкальных средств.

Музыка может успешно применяться как инструментальный в консультировании, поскольку способствует созданию психологического пространства, необходимого для освоения клиентом навыков переживания своего существования как *реального*. Эффект «погружения» в музыку и переживания ее в настоящем времени подталкивает воспринимающего к осознанию (принятию) своего состояния.

При коррекции зависимости от компьютерной реальности нужно учитывать то, что она (данная реальность) статична, а значит, искусственна (индифферентна) и существует независимо от человека, возникая только тогда, когда он в нее «вошел». Отсюда музыка может служить средством дифференциации в сознании субъекта психологического пространства как: «реального — нереального». Механизм представляется соответственно логике построения любого психологического явления в виде диады: «фигура» + «фон», где фоновая музыка выполняет функцию условий, регулирующих мышление и поведение субъекта. Процесс разотождествления с иллюзорным миром сети Интернет должен происходить благодаря «оживлению» процессов мышления. Индивидуально подобранная музыка, прослушиваемая вместе с клиентом во время консультации, должна выполнять функцию «якоря», усиливающего инварианты в сознании, обозначающие направленность на *изменение чего-то* конкретного в

его реальной жизни. По ощущениям клиента, его планируемое будущее должно представляться изменившимся, где значимым выступает осознание необходимости *движения* (подобно некой «дороге») для осуществления такого изменения. Другими словами «личность ... распространена на все, что впереди и ведет вверх» [1, с. 137]. Составлению репертуара нужно уделять большое внимание, поскольку прослушиваемые фрагменты произведений должны нести личностно значимое качество, вызывая сильные эмоции, для этого можно попросить клиента принести с собой на консультацию аудиозапись с любимой музыкой.

При разработке сценариев упражнений, необходимо учитывать противоречия, которые могут сопутствовать во время коррекции паттернов сознания у интернет-зависимых клиентов. Данные противоречия заключаются в следующем:

- осознание *реальности* процессов, протекающих в внутренней и внешней зонах субъективного психологического пространства, является естественной потребностью, однако далеко не все люди к *этому* готовы;
- переживание *реальности* своего существования — это естественное условие для развития самосознания, но мало кто задумывается о том, какими навыками *нужно* владеть для этого;
- открытость своим переживаниям, соответственно которым нужно принимать решения и оставаться им верными — является естественной потребностью, однако люди часто не знают свои *реальные* (истинные) желания.

Ниже предлагаются авторские упражнения с использованием фрагментов музыки, которые проводятся в группе с интернет-зависимыми клиентами.

Упражнение «Игра фона»

Цель: направить и фокусировать внимание интернет-зависимых клиентов на осознание процессов, протекающих во внутренних и внешних зонах.

Упражнение проводится индивидуально и в группе. Для проведения упражнения требуются следующие средства:

1) предварительная видеозапись, которую можно назвать: «Сборник материалов из жизни...» (школы, училища, института и т. д.), т. е. или известной социальной среды, в которой участники осуществляют свою профессиональную деятельность;

2) разнохарактерная музыка, имеющая различную жанровую и стилевую направленность, возможно использование музыки, которую клиенты сами принесли на консультацию.

Инструкция к выполнению заданий:

(Задание выполняется без музыки, включается видеозапись без звука.)

1. «Посмотрите внимательно на видеоизображение. Что Вы чувствуете, когда видите запись без звука? Какое настроение у тех, кого Вы видите в записи, о чем они думают? Проанализируйте подробно детали, которые Вы видите на экране».

(Задание выполняется под музыку, которая носит веселый, развлекательный характер, при этом продолжает идти видеозапись.)

2. «Расскажите о своих ощущениях, когда Вы смотрите видео под музыку. Изменилось ли для Вас содержание того, что Вы видите? Каков стал характер содержания? Вспомните Вашу характеристику, когда Вы смотрели запись без звука».

(Задание выполняется под музыку, при этом внимание участников на этом не фиксируется, музыка носит драматический характер, продолжает идти видеозапись.)

3. «Что Вы чувствуете, когда смотрите видеозапись сейчас? Каким содержанием наполнены действия? Вспомните Ваши ощущения, которые были некоторое время назад».

(Задание выполняется без музыки, продолжает идти видеозапись со звуком.)

4. «Теперь Вы воспринимаете видеозапись такой, какая она есть. Что Вы чувствуете сейчас. Что нового пришло в Ваши ощущения?»

Завершающим этапом проведения упражнения будет беседа: «Что такое реальное восприятие? Почему мы можем оценивать одно и то же событие по-разному? Что на это влияет?» Возможно построение дискуссии на основе анализа примеров из жизни.

Упражнение «Я осознаю...»

Цель: акцентировать внимание интернет-зависимых клиентов на способности осознавать, давать себе отчет в происходящем в реальной жизни (в данный момент).

Упражнение проводится индивидуально или в группе. В групповом варианте проведения упражнения, участникам предлагается сесть в круг. Музыка, используемая в упражнении, должна быть неизвестной для участников, желательно, чтобы в ней не было вербального материала. Следует провести предварительную беседу с участниками об используемой музыке, прослушивание ее отдельных фрагментов. Это необходимо, чтобы для участников музыка носила характер отстраненности (была не стереотипна и не подвергалась жесткой оценке в плане характера звучания).

Инструкция к выполнению заданий:

(Задания выполняются под музыку, с закрытыми глазами, взявшись за руки.)

1. «Представьте себя в виде сосуда, соединенного общими каналами, постепенно наполняющимся содержимым в виде музыки. Что Вы чувствуете в этот момент? Расскажите нам о Ваших ощущениях» (ответы даются по кругу сидящих).

2. «Попробуйте осознать, что сквозь Вас проходит поток. Начните свой рассказ со слов: «Я ОСОЗНАЮ, ЧТО...». Обратите внимание на напряжение и ослабление музыкального потока, проходящего сквозь Вас. Легко ли он пробегает сквозь Вас? Опишите, как выглядит поток. Расскажите, каким к Вам приходит поток из соседнего участка канала, и каким он выходит из Вас» (ответы даются по кругу).

(Задание выполняется с открытыми глазами.)

3. «Что Вы чувствуете, когда Вы открыли глаза? Что добавилось в Ваше осознание, а что ушло? Начните свой рассказ также со слов: «Я ОСОЗНАЮ, ЧТО...»

(Упражнение можно продолжить, повторив задания с открытыми и закрытыми глазами несколько раз.)

4. «Представьте, что коллектив, в котором вы учитесь (или работаете) — это тоже еди-

ный сосуд, состоящий из множества каналов, который наполнен одним и тем же содержимым на каждом участке. Попробуйте, порассуждать об этом, начиная свои слова так: «Я ОСОЗНАЮ, ЧТО...»

Завершающим этапом проведения упражнения будет беседа: «Что такое реальное единство с миром? Почему важно чувствовать взаимосвязи с ним?» с последующим обсуждением впечатлений и подведением итогов.

Заключение

Таким образом, в изложенном выше материале статьи предлагалась попытка структурирования объяснительных механизмов влияния интернет-зависимости на формирование установок сознания, направленных на саморазрушение (на примере изучения подростков). Исследование позволило сделать вывод о том, что существуют инвариантные и вариативные составляющие личности интернет-зависимого субъекта, которые способствуют развитию суицидального риска. Отсюда необходимым является поиск эффективных методов оказания психологической помощи, которые бы, с одной стороны, способствовали активизации феноменологически открытых переживаний, влияющих на процессы осознания реальности существования, а с другой стороны, являлись основой для освоения навыков продуктивного мышления.

Музыка создает широкие возможности для использования ее в качестве психологического средства, так как по сравнению с другими видами искусства она оказывает более динамичный (быстрый) эффект воздействия. Опыт показал, что креативное, «свободное» самовыражение личности в процессе восприятия музыки представляется сложной задачей, требующей от субъекта определенного навыка раскрепощения [5]. Поэтому на начальном этапе ставится задача — научиться «слышать» музыку. Работа проводится индивидуально или в группе. Воспроизведение музыки для прослушивания производится на акустической системе высокого качества в специально отведенном помещении, где можно включить звук с сильным уровнем громкости. Прослушиваемые фраг-

менты музыкальных произведений акцентируют внимание на получение навыка вербального анализа по трем направлениям: организмические ощущения, аффективные реакции, образные ассоциации, что способствует субъективной осознан-

ности и расширению восприятия реальности. В итоге прослушивание музыки с интернет-зависимыми клиентами помогает им решить проблему принятия СЕБЯ через переживание (ощущение) реальной сути происходящих явлений.

Список литературы

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 297 с.
2. Ануашвили А. Н. *Основы психологии*. Варшава; М.: Междунар. ин-т управления, психологии и психотерапии. 2002. 95 с.
3. Богдановская И. М. Подростковые мифы как предпосылки саморазрушающего поведения в современных социокультурных условиях // *Научное мнение*. 2014. № 10. С. 51–62.
4. Вертгеймер М. *Продуктивное мышление*. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
5. Губина С. Т. Влияние восприятия музыки на символическое преобразование сознания: проективная функция музыки // *НВ: Психология и психотехника*. 2013. № 3. С. 186–213. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_547.html
6. Губина С. Т. *Психологическое консультирование семьи в ситуации ненормативного кризиса: учебно-методическое пособие*. Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2011. 112 с.
7. Левин К. *Теория поля в социальных науках*. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
8. Нельсон-Джоунс Р. *Теория и практика консультирования*. СПб.: Питер, 2002.
9. Носов Н. А. *Виртуальная психология*. М.: Аграф, 2000. 432 с.
10. Остроглазов В. Г., Лисина М. А. Клинико-психопатологическая характеристика состояний у лиц, совершивших суицидальные попытки // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. 2000. № 6. С. 18–20.
11. Таратута Е. Е. *Философия виртуальной реальности*. СПб., 2007. 148 с.
12. Фрейд З. *Татем и табу. Психология первобытной культуры и религии*. М.: Изд-во АСТ, 2009.

References

1. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni*. SPb.: Aletey'ya, 2001. 297 s.
2. Anuashvili A. N. *Osnovy psikhologii*. Varshava; M.: Mezhdunar. in-t upravleniya, psikhologii i psikhoterapii. 2002. 95 s.
3. Bogdanovskaya I. M. Podrostkovye mify kak predposylki samorazrushayushchego povedeniya v sovremnykh sotsiokul'turnykh usloviyakh // *Nauchnoe mnenie*. 2014. № 10. S. 51–62.
4. Vertgeymer M. *Produktivnoe myshlenie*. M.: Progress, 1987. 336 s.
5. Gubina S. T. Vliyanie vospriyatiya muzyki na simvolicheskoe preobrazovanie soznaniya: proektivnaya funktsiya muzyki // *NB: Psikhologiya i psikhotekhnika*. 2013. № 3. S. 186–213. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_547.html
6. Gubina S. T. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie sem'i v situatsii nenormativnogo krizisa: uchebno-metodicheskoe posobie*. Glazov: Glazov. gos. ped. in-t, 2011. 112 s.
7. Levin K. *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh*. SPb.: Sensor, 2000. 368 s.
8. Nel'son-Dzhouns R. *Teoriya i praktika konsul'tirovaniya*. SPb.: Piter, 2002.
9. Nosov N. A. *Virtual'naya psikhologiya*. M.: Agraf, 2000. 432 s.
10. Ostroglazov V. G., Lisina M. A. Kliniko-psikhopatologicheskaya kharakteristika sostoyaniy u lits, sovershivshikh suitsidal'nye popytki // *Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii im. S. S. Korsakova*. 2000. № 6. S. 18–20.
11. Taratuta E. E. *Filosofiya virtual'noy real'nosti*. SPb., 2007. 148 s.
12. Freyd Z. *Tatem i tabu. Psikhologiya pervobytnoy kul'tury i religii*. M.: Izd-vo AST, 2009.

КОМПЛЕКС СРЕДСТВ ИКТ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л. Б. Иванова, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище
им. генерала армии В. Ф. Маргелова, e-mail: loriv21@yandex.ru

В статье рассматривается комплекс средств ИКТ как одно из направлений для формирования познавательного интереса курсантов при обучении иностранному языку, а также рассматриваются принципы и подходы для создания этого комплекса. В статье представлена структура и содержание комплекса средств ИКТ.

Ключевые слова: структура и содержание комплекса средств ИКТ, принципы и подходы, познавательный интерес курсантов.

THE COMPLEX OF ICT MEANS AS ONE OF THE DIRECTIONS FOR FORMING THE COGNITIVE INTEREST OF CADETS IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES

L. B. Ivanova, Ryazan Higher Airborne Command School
named after General of the Army V. P. Margelov, e-mail: loriv21@yandex.ru

The complex of ICT (information and communication technologies) means is considered in the paper as one of the directions for forming the cognitive interest of cadets in foreign language studies. The author considers principles and approaches for the creation of this complex and presents its structure and content.

Key words: structure and content of the complex of ICT means, principles and approaches, cognitive interest of cadets.

Эмпирическое исследование было направлено на формирование познавательного интереса курсантов в условиях применения комплекса средств ИКТ при осуществлении различных видов учебной деятельности, в разных формах организации учебного процесса, на многих этапах работы над учебным материалом для обучения английскому языку в военном вузе. Мы предположили, что познавательный интерес курсантов можно повысить, если в образовательном процессе активно использовать предметно-ориентированный комплекс средств ИКТ.

Эмпирическое исследование осуществлялось в процессе практических, лекционных, контрольных занятий и самоподготовки. Особенность дисциплины «Иностранный язык» заключается в том, что ее *цель* состоит в овладении коммуникативной компетенцией, т. е. предполагает не столько обучение системе языка, сколько практическое овладение иностранным языком в объеме, достаточном для

осуществления иноязычной коммуникации. В военном вузе цель изучения иностранных языков заключается в формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов в сфере своей профессиональной деятельности. Практическая направленность курса иностранных языков предопределяет деятельностный характер учебного процесса. Основы *деятельностного подхода* были заложены в работах психологов: П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева [1], С. Л. Рубинштейна [2], рассматривавших деятельность в качестве основы и движущей силы развития личности. В методике преподавания иностранных языков деятельностный подход получил свою интерпретацию в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, а практическая реализация нашла свое воплощение в *коммуникативном методе*.

В нашем исследовании мы опирались на методы обучения, основанные не только на коммуникативном, но и на *сознательном под-*

ходе к обучению иностранным языкам, при котором ведущим дидактическим принципом считается принцип сознательности. В рамках сознательного подхода американским психологом Дж. Брунером, основоположником когнитивной теории обучения, были обоснованы три процесса, имеющих место при овладении любым предметом, в том числе и иностранным языком:

1) получение новой информации в виде знаний;

2) закрепление приобретенных знаний, их расширение и применение при решении новых задач;

3) проверка адекватности применения сформированных знаний, навыков, умений некоторым исходным требованиям.

На основе сознательного подхода методами была обоснована теория стадийности развития навыков и умений, включающая четыре стадии усвоения материала: ознакомление — тренировка (закрепление) — применение (развитие) — контроль.

При создании комплекса средств ИКТ для обучения английскому языку в военном вузе мы опирались на положения когнитивной теории обучения, а также на положения деятельностного подхода, который предполагает необходимость организации самостоятельной деятельности обучающихся, обеспечение условий для активной учебной деятельности на занятии всех обучаемых. Актуальность подобного подхода подтверждается тем, что традиционные технологии обучения иностранным языкам в условиях классно-урочной системы при большой наполненности групп обучаемыми с разным уровнем языковой подготовки и различными психологическими особенностями и личностными качествами не могут обеспечить адекватного овладения языковой, речевой и коммуникативной компетенцией.

При разработке комплекса средств ИКТ для обучения английскому языку мы руководствовались принципом *комплексного использования* программных средств. В соответствии с этим принципом в учебном процессе необходимо применять различные программные средства с учетом их дидак-

тических возможностей, цели обучения, целей и задач конкретного занятия, а также условий осуществления учебной деятельности. Мы также учитывали положения *интегративного подхода* к обучению иностранным языкам, под которым мы понимаем как органичное сочетание традиционных методов изучения иностранных языков с использованием средств ИКТ, так и органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями (фонетика, грамматика, лексика) и речевыми навыками и умениями (аудирование, говорение, чтение и письмо).

Мы также принимали во внимание то положение, что использование средств ИКТ при обучении английскому языку должно соответствовать ведущим *методическим принципам*, отражающим особенности преподавания иностранного языка как учебной дисциплины. В их основу положен принцип *коммуникативности*, согласно которому обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенным. Для этого принципа характерны ситуативность, которая предполагает соотносительность высказывания с ситуацией общения; информативность, под которой понимается включение в содержание программных продуктов сведений, представляющих интерес для обучаемых; новизна, которая определяется не только содержанием информации, но и нетрадиционными методами и приемами обучения; целенаправленность и мотивированность речевых действий обучаемых, под которыми понимается осознанность и внутренняя потребность в совершении учебных действий с программой. Электронные средства учебного назначения также должны следовать принципу *учета родного языка* обучаемых, который предполагает учет трудностей изучаемого языка, вызванных расхождениями в системе изучаемого и родного языка обучающихся, и принципу *учета уровня владения языком*, который предполагает организацию процесса обучения в соответствии с языковой подготовкой обучаемых.

Таким образом, в основе структуры и содержания комплекса средств ИКТ для обучения иностранным языкам лежит коммуникативно-деятельностный, сознательный подход, при котором реализуются дидактические принципы комплексного, целесообразного и оптимального использования электронных средств учебного назначения и создаются условия для их органичной интеграции в учебный процесс. Комплекс средств ИКТ по английскому языку призван позволить сочетать работу над различными аспектами языка и видами речевой деятельности и обеспечивать все этапы процесса обучения: предъявление учебной информации, тренировка, применение, контроль усвоения. Опираясь на данное положение, мы полагаем, что комплекс средств ИКТ для обучения английскому языку в военном вузе должен содержать справочный, информационно-обучающий, тренировочный и контролирующий модули (см.: табл.).

Анализируя типологию электронных средств учебного назначения, предлагаемую исследователями в области средств ИКТ, мы пришли к выводу, что для достижения целей, стоящих перед изучением иностранного языка в военном вузе, в предлагаемом комплексе ИКТ должны быть представлены следующие разновидности обучающих программ: обучающе-тренировочные и обучающе-контролирующие.

Иностранный язык в неязыковом вузе является одним из средств углубления знаний по основной специальности, поскольку при чтении иностранной литературы курсант получает определенную информацию. Для решения задачи практического владения иностранным языком, способствующим развитию познавательного интереса у курсантов, целесообразно проводить работу по формированию умений и навыков чтения одновременно с развитием других видов речевой деятельности: аудирования, говорения и письма, так как чтение тесно

Таблица

Структура и содержание комплекса средств ИКТ для обучения иностранным языкам в военном вузе

Модуль, входящий в комплекс	Тип электронных средств учебного назначения (ЭСУН)	Методическая цель использования ЭСУН
1. Справочный	Фонетический справочник	Для формирования произносительных навыков
	Грамматический справочник	Для введения и повторения теоретического материала по грамматике
	Электронные словари	Для развития навыков и умений чтения и перевода
2. Информационно-обучающий	Информационные программные средства	Для введения нового лексико-грамматического материала
		Для развития навыков самостоятельной работы
	Обучающие программные средства	Для обучения и тренировки в овладении лексико-грамматическими навыками
		Для обучения и контроля усвоения лексико-грамматических навыков
3. Тренировочный	Тренировочные упражнения для занятий в локальной сети	Для развития лексико-грамматических, речевых навыков и умений (текстовые задания)
		Для развития навыков аудирования, техники чтения (звуковые задания)
	Дидактические материалы	Для развития навыков составления монологического высказывания
4. Контролирующий	Тесты	Для проверки знаний грамматики и лексики
		Для проверки понимания письменной и устной иноязычной речи
		Комплексные

связано именно с этими видами речевой деятельности.

Для изучения тем разрабатываются следующие комплексы заданий:

- 1) комплекс лексических заданий;
- 2) комплекс грамматических заданий;
- 3) комплекс заданий по обучению речи (диалогической и монологической);
- 4) комплекс заданий по обучению чтению, аудированию.

Для развития познавательного интереса необходимо определить различные степени сложности заданий. При определении степеней сложности учебных заданий мы опирались на уровень усваиваемых знаний курсантов, их способности, характер, познавательный и внеучебные интересы, потребности, уровень сформированности творческого мышления, эмоционально-волевой уровень, мотивационный и уровень коммуникативно-деятельностного компонента.

Отмечая необходимость включения в комплекс средств ИКТ для обучения английскому языку контролирующего блока, следует иметь в виду, что компьютерное тестирование не должно заменить собой другие виды контроля как устного, так и письменного, что особенно актуально при изучении иностранного языка, где важны не только знания язы-

кового материала и навыки использования его в речи, но и умения осуществлять иноязычную коммуникацию.

Подводя итог описанию предлагаемого нами комплекса средств ИКТ для обучения английскому языку, следует заметить, что создание такого комплекса, отвечающего требованиям, предъявляемым к электронным средствам учебного назначения, и соответствующего потребностям конкретного учебного заведения, представляется достаточно сложным, кропотливым процессом, требующим участия коллектива преподавателей-предметников, инженера-программиста, методиста в области информационных и коммуникационных технологий, независимого эксперта. Комплекс средств ИКТ для обучения английскому языку должен формироваться за счет подбора и соответствующей методической обработки интерактивных мультимедийных обучающих программ на CD-ROM, установки англо-русских электронных словарей, использования информационных ресурсов сети Интернет. Однако ввиду невозможности полностью обеспечить учебный процесс имеющимися в готовом виде программными средствами, возникает потребность в создании собственных программных средств учебного назначения.

Список литературы

1. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 ч. / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990.
2. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.

References

1. *Leont'yev A. N.* Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 2 ch. / pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika, 1990.
2. *Rubinshteyn S. L.* Osnovy obshchey psikhologii. M.: Uchpedgiz, 1946. 704 s.

РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

М. А. Хаванская, Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург, e-mail: marinahavanskaya@gmail.com

В статье раскрывается роль фоновых знаний в современном образовательном пространстве. Особое внимание обращается на то, что фоновые знания являются неотъемлемым компонентом социокультурной компетенции, входящей в состав коммуникативной компетентности. На основе анализа научной литературы и аутентичных англоязычных сказок приводится классификация фоновых знаний.

Ключевые слова: фоновое знание, компетенция, социокультурная коммуникативная компетенция, лакуна, межкультурная коммуникация.

THE ROLE OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

M. A. Khavanskaya, Mikhailovskaya Military Artillery Academy, Saint Petersburg,
e-mail: marinahavanskaya@gmail.com

The intention of the article is to emphasise the importance of background knowledge in modern education. Special attention is given to the fact that background knowledge is an integral part of sociocultural competence that is a component of communicative competence. Based on the analysis of scientific literature and authentic English fairytales, the author introduces a classification of background knowledge.

Key words: background knowledge, competence, sociocultural communicative competence, lexical gap, cross-cultural communication.

Необходимость знакомства обучающихся с культурой народа страны изучаемого языка является одной из задач методики обучения иностранным языкам. Обучая иностранному языку сегодня уже недостаточно сообщать учащимся разрозненные сведения страноведческого характера, важно в полной мере знакомить их с культурой, историей, географией, жизнью и бытом стран изучаемого языка.

Достижение подобных задач возможно при условии включения в содержание обучения аутентичных текстов. Под аутентичным текстом понимается устный или письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [1, с. 25]. Аутентичные тексты гармонично знакомят учащихся с культурой, бытом, историей, географией стран изучаемого иностранного языка.

В ходе работы с аутентичными текстами на занятиях по иностранному языку про-

исходит формирование фоновых знаний о стране изучаемого иностранного языка. Термин «фоновые знания» является достаточно обширным. О. С. Ахманова определяет их как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющиеся основой языкового общения» [2, с. 498]. Синонимичным понятием является «фоновая информация». По определению В. С. Виноградова, фоновая информация — «это социокультурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности» [3, с. 84]. Владение фоновыми знаниями предполагает знание специфических реалий.

Насквозь пронизывая любую коммуникативную деятельность, фоновые знания являются ценной категорией в контексте как вербального, так и невербального общения.

Фоновые знания обусловлены рамками национальной культуры, что способствует

развитию использования потенциала фоновых знаний для обеспечения процесса межкультурного общения.

Являясь специфической категорией, фоновые знания напрямую влияют на успешность межкультурного общения. Отсутствие или недостаток фоновых знаний у изучающих иностранный язык может привести к возникновению лакун. Лакуны — базовые элементы национальной специфики лингвокультурной общности, затрудняющие понимание некоторых фрагментов текстов инокультурным реципиентом [4, с. 49]. Основными признаками лакун можно считать: непонятность, непривычность, чуждость. Для преодоления лакун необходимо обладать фоновыми знаниями, которые будут предотвращать их возникновение.

В процессе формирования фоновых знаний происходит развитие поликультурной личности. Поликультурная личность осознает собственную многокультурную идентичность, обладает чувствами толерантности и эмпатии по отношению к представителям других культур. Более того, поликультурная личность осмысленно и конструктивно взаимодействует с представителями других культур. Данный тип личности ведет активную жизнедеятельность в многонациональной и поликультурной современной среде.

Множество исследователей доказали связь фоновых знаний с результатами обучения (E. D. Hirsch, Jr.; Robert J. Marzano; William J. Bennet; Chester E. Finn, Jr.; John T. E. Cribb, Jr.; Joseph F. Kett, James Trefill). Можно наблюдать влияние фоновых знаний на успеваемость ребенка в школе и последующий успех усвоения новых знаний в жизни. Одним из первых образовательный потенциал фоновых знаний выявил Э. Д. Хирш. Американский педагог разработал систему обучения, базирующуюся на формировании фоновых знаний учащихся. Более того, американским ученым был создан универсальный словарь культурной грамотности, в котором исследователь дает информацию из различных областей знания. В своих работах Хирш отмечает положитель-

ное влияние фоновых знаний на эрудицию учащихся.

Таким образом, можно говорить о том, что фоновые знания являются методически релевантной категорией в контексте осуществления межкультурной коммуникации.

В контексте обучения чтению аутентичных англоязычных сказок мы классифицировали фоновые знания следующим образом:

- художественные образы:

Each community traditionally had its own **Vila**, who guarded its harvest and taught the civilized arts of growing herbs and fruit and managing animals with kindness [8, с. 120].

The Leanan Sidhe is an Irish spirit and one of the People of the Sidhe — the godlike creatures who inhabited Ireland before the arrival of the Celts forced them into another dimension [8, с. 162].

- реалии животного и растительного мира:

The Beavers went at their work with tremendous passion and, going at full speed, it was only a matter of time before the forest was bare and all that remained was one little **Eucalyptus tree** [6, с. 10].

The **echidna** thought she should go with something spiky, the **duck** — **billed platypus** something weird and unexpected and the **yabby** came up with the novel idea of something blue that would go pink when cooked [6, с. 78].

- реалии социальной жизни:

It was a custom with the Fein (Feinn), after they had gathered together the deer they killed, to sit down and take a rest. They would then divide the deer among them, each man taking with him a small or large burden, as he was able [7, с. 35].

- высказывания персонажей:

Fee — **fi- fo** — **fum**, I smell the blood of an Englishman, Be he alive, or be he dead I'll have his bones to grind my bread [5, с. 62].

- исторические реалии:

He was Sheriff of London, thrice Lord Mayor, and received the honour of knighthood **by Henry V** [5, с. 88].

- реалии времени:

Once upon a time, and a long time ago it was, there lived an old woman in Erin [7, с. 14].

- географические реалии:

It drifted about on the silver tides of **the blue Atlantic**, and sometimes appeared of **the western coasts of Ireland** and sometimes close to the **Hebrides** [7, с. 68].

- реалии волшебного мира:

Beira lived for hundreds and hundreds of years. The reason she did not die of old age was because, at the beginning of every spring, she drank the magic waters of the **Well of Youth** which bubbles of the **Green Island** of the West [7, с. 68].

- предметы волшебного мира:

Then they all went to Finn's house, and a great feast was held in honour of Jeermint, who brought back with him **the Cup — of — Healing** which he had received from the King of Wonder — Plain [7, с. 33].

Предложенная классификация фоновых знаний отражает специфические националь-

ные черты художественной картины мира аутентичных англоязычных сказок. Формирование вышперечисленных фоновых знаний способствует развитию социокультурной осведомленности об образе жизни представителей культурной общности народов изучаемого иностранного языка и характерных особенностях аутентичных англоязычных сказок.

Таким образом, формирование фоновых знаний у изучающих иностранный язык имеет особую актуальность в контексте современного образования. Ввиду усиления культурологической направленности обучения иностранному языку проблема объема и содержания фоновых знаний приобретает практическое значение, поскольку они влияют не только на адекватность восприятия аутентичных текстов обучающимися, но и на успешность межкультурной коммуникации в целом.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Шуккин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1969.
3. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М., 1978.
4. Морковина И. Ю. Культурные факторы и понимание художественного текста // Известия Академии Наук СССР. Серия литературы и языка. 1984. № 1.
5. Jacobs Joseph. English Fairy tales, 2009.
6. Lee Steve. How the koala learnt to hug and other Australian fairy tales, 2009.
7. Mathews John. Classic Celtic Faity Tales, 1997.
8. Moorey Teresa. The fairy bible. Sterling Publishing. New York, 2008.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: Izd-vo IKAR, 2009. 448 s.
2. Akhmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M., 1969.
3. Vinogradov V. S. Leksicheskie voprosy perevoda khudozhestvennoy prozy. M., 1978.
4. Morkovina I. Yu. Kul'turnye faktory i ponimanie khudozhestvennogo teksta // Izvestiya Akademii Nauk SSSR. Seriya literatury i yazyka. 1984. № 1.
5. Jacobs Joseph. English Fairy tales, 2009.
6. Lee Steve. How the koala learnt to hug and other Australian fairy tales, 2009.
7. Mathews John. Classic Celtic Faity Tales, 1997.
8. Moorey Teresa. The fairy bible. Sterling Publishing. New York, 2008.

**СОСТОЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ВО ВЛАДИМИРСКОМ ДОМЕ РЕБЕНКА
(диагностика — проблемы)**

Н. М. Толкова, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,
e-mail: nmtolkova@gmail.com

В статье автор говорит о достоинствах и недостатках диагностического блока в педагогическом процессе в доме ребенка. Приведены и проанализированы данные эксперимента, проведенного с целью констатации анализа качественных и количественных характеристик экспериментального изучения развития общения детей раннего возраста в доме ребенка. На основании итогов проведенной исследовательской работы поставлены задачи, выполнение которых приведет к правильной и эффективной организации развития общения у детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях закрытого учреждения.

Ключевые слова: общение, ранний возраст, принцип динамического изучения, зона актуального развития, зона ближайшего развития, эмоционально-деловое общение, ситуативно-деловое общение, педагогическое условие развития, познавательная активность, диагностика, констатирующий эксперимент.

**THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATION
AMONG CHILDREN OF EARLY AGE IN VLADIMIR CHILDREN'S HOME
(Diagnostics — Problems)**

N. M. Tolkova, Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs, e-mail: nmtolkova@gmail.com

The paper covers the advantages and disadvantages of the diagnostic block in the pedagogical process at children's home. The author presents and analyses the data of the experiment carried out in order to ascertain the analysis of qualitative and quantitative characteristics of the experimental study of communication development among children of early age at children's home. Based on the results of the conducted research, the author sets tasks, whose implementation will result in proper and efficient organisation of communication development among children of early age living in closed institutions.

Key words: communication, early age, dynamic study principle, zone of actual development, zone of proximal development, emotional-business communication, situational-business communication, pedagogical conditions of development, cognitive activity, diagnostics, ascertaining experiment.

Развивающая работа с детьми раннего возраста во Владимирском доме ребенка строится на диагностической основе. Диагностический блок занимает особое место в педагогическом процессе и играет роль индикатора результативности воспитательно-образовательного процесса. Диагностика опирается на принцип динамического изучения (согласно концепции Л. С. Выготского о двух уровнях умственного развития ребенка — актуальном и потенциальном, т. е. о зонах актуального и ближайшего развития) [1, с. 59].

Современные методы диагностики детей позволяют выявить нарушения в раннем возрасте. Ранний возраст — это период становления функциональных систем, формирования высших мозговых функций. Функции коры головного мозга развиваются в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой, и особенно интенсивно это происходит в первые 3 года жизни [5, с. 34]. В этот период совершенствуются способности мозга принимать сигналы из внешнего мира, перерабатывать и хранить информа-

цию, формируются процессы восприятия, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, памяти, внимания, что создает базу для дальнейшего психического развития.

Оценка уровня нервно-психического развития (НПР) детей раннего возраста позволяет судить о качестве окружающей среды, о характере педагогической работы, а также о влиянии других факторов [2, с. 12].

К методам контроля за НПР детей относятся, прежде всего, опрос тех, кто воспитывает ребенка, и непосредственное наблюдение за воспитанником в группе дома ребенка.

Таким образом, диагностика НПР устанавливается при эмоционально-деловом общении. Она позволяет, прежде всего, определить «актуальную зону развития» ребенка, т. е. какими умениями и навыками владеет ребенок на настоящий момент. Одновременно выявляется и «ближайшая зона развития», «область не созревших, но созревающих процессов» (Л.С. Выготский) [3, с. 63].

Диагностику НПР мы проводим всем воспитанникам дома ребенка, но для выявления уровня развития общения у детей раннего возраста этой диагностики недостаточно. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам разработать диагностическую программу, направленную на выявление особенностей развития общения у детей раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка.

Целью данной экспериментальной работы явилось выявление уровня развития общения у детей раннего возраста в доме ребенка. Для проведения данной работы нами было исследовано 60 детей ГКУЗ ВО «Владимирского дома ребенка специализированного» г. Владимира.

В качестве базового психодиагностического инструментария было отобрано 2 методики, которые отвечают следующим требованиям: они валидны, соответствуют возрасту детей, надежны и доступны.

1. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [4].

2. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет [5].

Разработанная нами диагностическая программа была использована на констатирующем и контрольном этапах формирующего эксперимента с целью констатации анализа качественных и количественных характеристик экспериментального изучения развития общения детей раннего возраста в доме ребенка.

Эксперимент состоял из трех этапов:

1 этап — констатирующий.

На этом этапе была проведена первичная диагностика уровня развития общения детей в экспериментальной и контрольной группах.

2 этап — формирующий.

На этом этапе проводились специальные игры-занятия, направленные на развитие общения детей раннего возраста, была разработана программа формирования педагогических условий развития общения детей раннего возраста в доме ребенка. С контрольной группой на формирующем этапе эксперимента проводились занятия и мероприятия, предусмотренные воспитательным планом. Дети, составлявшие данную группу, не включались в формирующий эксперимент.

3 этап — контрольный.

На этом этапе была осуществлена повторная диагностика уровня развития общения детей в экспериментальной и контрольной группах, проведен анализ полученных результатов.

Задача констатирующего этапа эксперимента состояла в определении общего уровня развития общения детей раннего возраста в экспериментальной и контрольной группах.

Констатирующий эксперимент состоял из трех этапов:

1. Исследование развития общения со взрослыми (через ситуативно-деловое общение);

2. Исследование развития предметной деятельности детей раннего возраста;

3. Исследование познавательной деятельности детей раннего возраста.

На этапе констатирующего эксперимента были исследованы две группы детей раннего возраста (от 1 года 6 месяцев до 3-х лет) — контрольная и экспериментальная. В каждую группу входило по 30 человек. Все дети, участвовавшие в эксперименте, не имели сенсорных и интеллектуальных нарушений.

На первом этапе констатирующего эксперимента у воспитанников раннего возраста мы выявляли уровень развития общения со взрослым через ситуативно-деловое общение. Прежде чем составить заключение об уровне развития общения детей, мы проанализировали их поведение во всех диагностических ситуациях по выделенным параметрам. Уровень развития общения определяли по совокупности всех выполненных параметров. В данной диагностике выделяются 3 уровня: высокий, средний, низкий.

Проведя диагностическое исследование на первом этапе констатирующего эксперимента, мы смогли сделать вывод о том, что развитие общения детей раннего возраста со взрослым (через ситуативно-деловое общение) слабо развито и соответствует среднему и низкому уровню развития общения по данной методике. Показатели диагностики приведены в гистограмме № 1, по результатам которой мы можем сделать вывод, что развитие общения со взрослым в обеих группах находится на одинаковом уровне. Средний и низкий уровень общения свидетельствует

о задержке в развитии детей. Мы выявили, что причиной задержки является психолого-педагогическая запущенность в воспитании детей раннего возраста (незнание взрослыми возрастной специфики общения с детьми раннего возраста, отсутствие адекватного общения) (см.: рис. 1).

На втором этапе констатирующего эксперимента мы диагностировали развитие предметной деятельности детей раннего возраста. На основании анализа полученных данных, мы составили заключение об уровне развития предметной деятельности детей раннего возраста.

Уровень развития предметной деятельности мы определяли по совокупности всех параметров. Выделяются 3 уровня: высокий, средний и низкий.

Проведя диагностику по второму этапу констатирующего эксперимента, на развитие предметной деятельности детей раннего возраста, мы выявили, что и по данному направлению — констатируются низкие показатели, об этом свидетельствует гистограмма № 2 (см.: рис. 2).

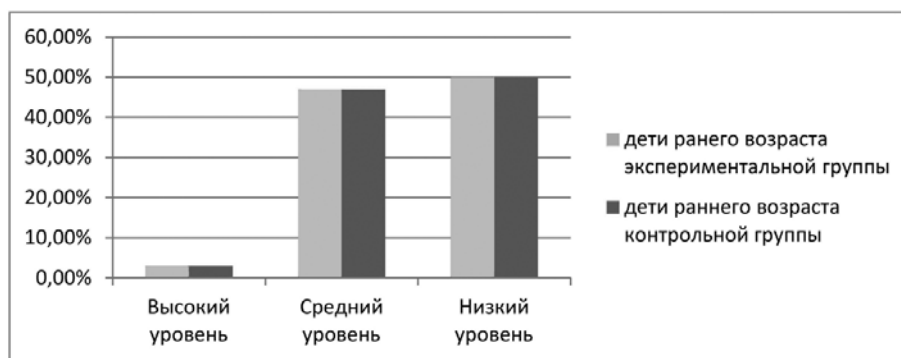


Рис. 1. Развитие общения со взрослыми на первом этапе констатирующего эксперимента

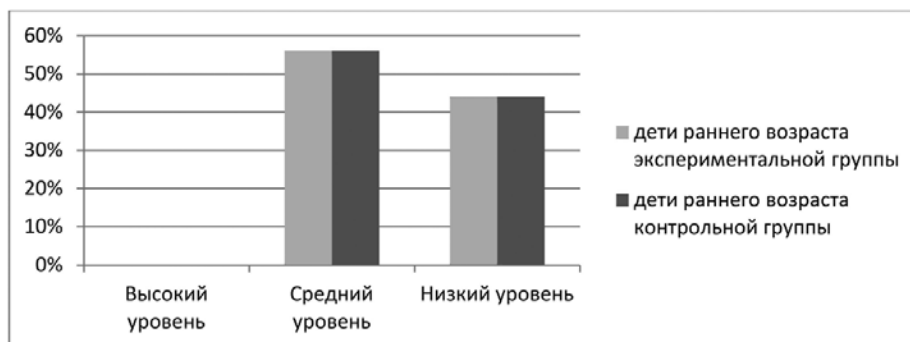


Рис. 2. Результаты диагностики развития предметной деятельности детей раннего возраста на этапе констатирующего эксперимента

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что у воспитанников двух групп предметная деятельность развита слабо и находится в основном на низком уровне. Низкий уровень предметной деятельности свидетельствует о задержке в развитии ребенка, но может быть обусловлен и неправильной организацией воспитания: незнанием особенностей развития раннего возраста, ограничением активности детей в освоении предметного мира, обедненной предметной средой, нехваткой адекватного возрасту общения.

На третьем этапе констатирующего эксперимента был выявлен уровень познавательной активности воспитанников дома ребенка раннего возраста. Оценку результатов диагностики мы производили на основе комплексного качественного анализа поведения ребенка, что позволило нам определить актуальный уровень его психического развития, зону ближайшего развития ребенка. Результаты проведенного обследования оцениваются в баллах.

По результатам проведенной диагностики мы выявили, что большинство детей соответствуют второй группе познавательной активности. Это можно увидеть в гистограмме № 3 (см.: рис. 3).

Данные показатели свидетельствуют о том, что воспитанники раннего возраста в доме ребенка с трудом вступают в контакт со взрослым, неэмоциональны, познавательная активность воспитанников развита слабо.

Таким образом, после проведенных диагностических мероприятий, мы выявили, что:

1. Причиной задержки развития общения детей раннего возраста с взрослыми является психолого-педагогическая запущенность детей раннего возраста (незнание взрослыми возрастной специфики общения с детьми раннего возраста, отсутствие адекватного общения).

2. Низкое развитие предметной деятельности обусловлено непродуманной организацией воспитания: незнанием возрастных особенностей детей раннего возраста, ограничением активности детей в освоении предметного мира, обедненной предметной средой, нехваткой адекватного возрасту общения.

Чтобы правильно и эффективно организовать развитие общения у детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях закрытого учреждения, перед педагогическим коллективом дома ребенка были поставлены следующие задачи:

1. Разработать и внедрить в педагогическую деятельность программу формирования педагогических условий развития общения детей раннего возраста.

2. Приблизить атмосферу групп дома ребенка к домашней.

3. Разнообразить работу по развитию общения у детей раннего возраста.

4. Выявить условия, наиболее благоприятные для развития общения взрослого с ребенком.

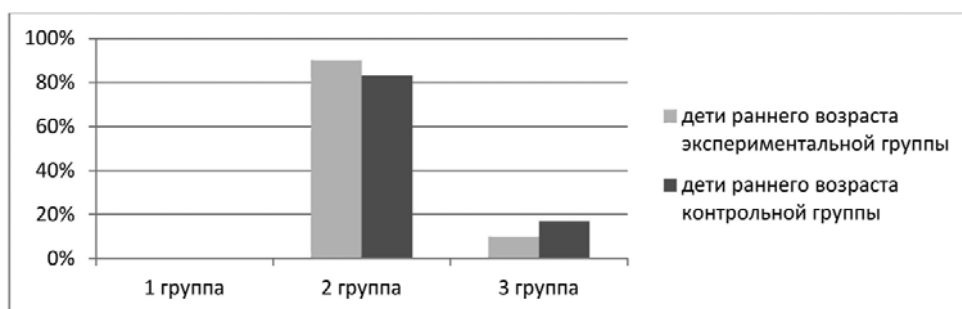


Рис. 3. Результаты диагностики познавательной активности на этапе констатирующего эксперимента

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Просвещение, 1999. 360 с.
2. *Пантюхина Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л.* Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста. М., 1996. 120 с.
3. *Печера К. Л.* Актуальные проблемы развития и формирования поведения детей раннего возраста в условиях дома ребенка // Дошкольное воспитание. 2004. № 4. С. 23–27.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. М., 2004.
5. *Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю.* Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет. СПб., 2005. 128 с.

References

1. *Vygotskiy L. S.* Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: Prosveshchenie, 1999. 360 s.
2. *Pantuykhina G. V., Pechora K. L., Frukht E. L.* Metody diagnostiki nervno-psikhicheskogo razvitiya detey rannego vozrasta. M., 1996. 120 s.
3. *Pechera K. L.* Aktual'nye problemy razvitiya i formirovaniya povedeniya detey rannego vozrasta v usloviyakh doma rebenka // Doshkol'noe vospitanie. 2004. № 4. S. 23–27.
4. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta / pod red. E. A. Strebelevoy. M., 2004.
5. *Smirnova E. O., Galiguzova L. N., Yermolova T. V., Meshcheryakova S. Yu.* Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey ot rozhdeniya do trekh let. SPb., 2005. 128 s.

ЭВОЛЮЦИЯ ДОКТРИН И КОНСТИТУЦИОННЫХ НОРМ О СОБСТВЕННОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Е. Б. Шмакова, Северо-Западный институт (филиал) Московского государственного
юридического университета им. О. Е. Кутафина, г. Вологда,
e-mail: katerina_1177@mail.ru

В статье представлен анализ развития научных представлений и конституционных норм о собственности. Обращается внимание на закрепление социальной функции собственности в конституциях зарубежных стран.

Ключевые слова: собственность, публичная и частная собственность, конституция, социальная функция собственности.

EVOLUTION OF DOCTRINES AND CONSTITUTIONAL NORMS ON PROPERTY IN FOREIGN COUNTRIES

E. B. Shmakova, North-West Institute (branch) of Kutafin
Moscow State Law University, Vologda, e-mail: katerina_1177@mail.ru

The article presents the development of the ideas and constitutional rules about property. The author pays attention to the consolidation of the social function of property in the constitutions of foreign countries.

Key words: property, public and private property, constitution, social function of property.

В различных отраслях права сложилось собственное правовое регулирование права собственности, а в соответствующих науках — теоретическое обоснование и трактовка права собственности применительно к целям и задачам соответствующей отрасли права. Наука конституционного права разрабатывает вопросы собственности, ориентируясь, прежде всего, на содержание конституционных норм и их трактовку органами конституционного контроля, а также на влияние отношений собственности на конституционный режим [1, с. 47]. Однако наиболее важно не наличие отдельных концепций, а соотношение содержания конституционных формулировок, существование конституционных механизмов, обеспечивающих реализацию конституционных норм и защиту прав человека.

Анализ положений о собственности в конституциях зарубежных стран позволяет сделать вывод о том, что конституционные нормы, регулирующие отношения собственности, являются основополагающими.

Основным законом Австрийской Республики 1867 г., Конституцией Королевства Дания 1953 г., Конституцией Княжества Лихтенштейн 1921 г., Конституцией Княжества Монако 1962 г., Конституцией Республики Исландия право собственности объявлено неприкосновенным. Частная собственность объявлена нерушимой в Конституции Азербайджана 1995 г., в Конституции Республики Болгарии 1991 г., в Конституции Литовской Республики 1992 г., в Конституции Эстонской Республики 1992 г.

В конституциях других стран Европы доктрина «неприкосновенности собственности» заменена другими концептуальными понятиями: право собственности «признается», «гарантируется», «защищается» или «охраняется». Собственность «признается и защищается» по Конституции Республики Армения 1995 г.; «признается» по Конституции Испании 1978 г.; «признается и гарантируется» Конституцией Итальянской Республики 1947 г. и Конституцией Грузии 1995 г.; «гарантируется» Конституцией Республики

Албания 1998 г., Основным законом для Федеративной Республики Германии 1949 г., Конституцией Португальской Республики 1976 г., Конституцией Румынии 1991 г., Союзной Конституцией Швейцарской Конфедерации 1999 г.; «защищается», «находится под защитой государства», «подлежит защите», «имеет защиту» по Конституции Греции 1975 г., Основному закону Финляндии 1999 г., Форме правления Швеции 1974 г.

Конституцией Турецкой Республики 1982 г. провозглашено, что «каждый имеет право на собственность». Конституцией Норвежского Королевства 1814 г. закреплён принцип гарантии и охраны собственности, который выражен в том, что «право на движимое и недвижимое имущество ни в коем случае не может быть нарушено».

В мусульманской системе права сложилось свое понимание и регулирование права собственности, базирующееся на положениях Корана. В этой системе трактовка права собственности тесно переплетается с религиозными представлениями о мире. В современных конституциях мусульманских государств встречаются отсылки к шариату. Например, в ст. 17 Основного закона Саудовской Аравии говорится о социальной функции собственности в соответствии с шариатом, а в ст. 9 Конституции Бахрейна 2002 г. собственность наряду с капиталом и трудом объявляется основой государства в соответствии с принципами ислама. В большинстве конституций мусульманских стран положения о собственности носят общий характер, в целом не слишком отличаясь от формулировок, встречающихся в европейских конституциях.

Таким образом, особенности регулирования собственности в конституциях большинства мусульманских стран проявляются в общих подходах к правовому регулированию в конституции в целом, с включением положений о собственности, учитывающих роль норм шариата.

Римская правовая концепция определяла собственность как абсолютное и исключительное право. Однако со времен римского права концепция собственности претерпела значительные изменения. Важнейшая тен-

денция современного конституционного развития — появление новых принципов по отношению к частной собственности. Почти не осталось конституций, содержащих положение о «священной и неприкосновенной» частной собственности. Процесс перехода от абсолютного к ограниченному характеру права собственности связан с концепцией социальной функции собственности. Наибольшее распространение данная концепция получила в связи с распространением в начале XX в. идеи солидаризма (О. Конт, Л. Дюги), которая утверждала, что главное в собственности — не права, а социальные обязанности, субъекты должны подчиняться социальным нормам, выполнять возложенные на них социальные функции. Э. Штейн писал, что «эта обязанность состоит в том, что употребление собственности одновременно должно служить благу всех. Собственник, таким образом, обязан при употреблении собственности принимать во внимание все общество. Социальная связанность есть следствие принадлежности отдельного лица к обществу и ограничивает собственность тем сильнее, чем больше ее использование происходит в социальной сфере, то есть вне частной сферы» (цит. по: [5, с. 47]). Основоположник этой теории Л. Дюги полагал, что «право собственника оправдывается и в то же время ограничивается социальной миссией, лежащей на нем в силу особенного положения, в котором он находится» [2, с. 22].

Концепция социальной функции собственности получила развитие в конституционном законодательстве европейских государств. Так, в ст. 153 Веймарской конституции Германии 1919 г. утверждалось, что собственность представляет собой не только право, но и обязанность. Ее использование предполагало «служение общему благу». Практически дословно данное положение воспроизведено в Основном законе для ФРГ. П. 2 ст. 14 гласит: «Собственность обязывает. Ее использование должно одновременно служить общему благу». Согласно мнению Федерального конституционного суда ФРГ, это положение означает «отказ от такой системы собственности,

при которой индивидуальный интерес имеет безусловное преимущество перед интересами общества» [6, с. 17–27].

Упоминания о социальной функции собственности в XX в. вошли в огромное число конституций (Бразилии, Венесуэлы, Ирландии, Испании, Македонии, Румынии, Саудовской Аравии и др.). Так, Конституция Гондураса гласит: «Государство признает, поощряет и гарантирует существование частной собственности в самом широком смысле слова как социальной функции, допуская лишь установленные законом ограничения, происходящие из общественных нужд и интересов». В ст. 17 Основного закона Саудовской Аравии говорится о социальной функции собственности в соответствии с шариатом.

Более ярко и четко теория социальной функции собственности изложена в ч. 2 ст. 42 Конституции Италии: «Частная собственность признается и гарантируется законом, который определяет способы ее приобретения и использования, а также пределы с целью обеспечения ее социальной функции и доступности для всех». Конституция Португалии 1976 г. декларирует, что политика государства содействует «исправлению в случае необходимости и неравенства в распределении богатства и дохода». Конституция Японии 1947 г. также устанавливает, что содержание права собственности «определяется законом, с тем, чтобы оно не противоречило общественному благосостоянию» (п. 2 ст. 29). Примерно такое же утверждение содержится и в Конституции Греции 1975 г.: «Право собственности не может осуществляться в ущерб общественным интересам» (ч. 1 ст. 17). Похожие формулировки имеются в конституциях Бразилии 1988 г., Эстонии 1992 г., Литвы 1992 г., Казахстана 1995 г., Швейцарии 1999 г., Финляндии 1999 г., Венесуэлы 1999 г., Мексики 1917 г., Катара 1970 г. «Закон может ограничить сферу осуществления права частной собственности, если этого требует необходимость экономического и социального развития», — устанавливает ст. 15 Конституции Мавритании 1992 г. «Право собственности должно использоваться в гармонии с общественными инте-

ресами», — гласит ст. 70 Конституции Перу 1993 г. О недопущении концентрации экономической мощи и богатства в одних руках сказано в конституциях Индии 1949 г., Шри-Ланки 1978 г. Все чаще говорится о том, что право частной собственности обязывает к соблюдению требований защиты окружающей среды (ст. 46 Конституции Молдавии 1994 г.). Конституция Испании 1978 г. указывает, что социальная функция права частной собственности и ее наследования ограничивает его содержание в соответствии с законами (ч. 2 ст. 33). В работе испанского исследователя М. Винcente «Частная собственность в системе современного гражданского права» утверждается, что в современном испанском гражданском праве сложились как бы две системы права собственности. Одна основана на нормах гражданского кодекса и предусматривает практически ничем не ограниченное право собственности. Вторая система построена на более современном законодательстве и предполагает серьезные ограничения права собственности во исполнение «социальной функции» собственности. Исследователь приходит к выводу, что в современном испанском праве происходит процесс «социальной функционализации собственности» [6, с. 17–27].

Совершенно иное выражение получила идея социального назначения собственности в социалистических странах. Здесь была отвергнута идея об одновременном служении собственности интересам собственника и общества (государства). Согласно марксистской доктрине, только ликвидация частной собственности, тотальное обобществление могут обеспечить наиболее полное осуществление социальной функции собственности и идеи социальной справедливости. В последние годы данный подход в ряде социалистических стран значительно смягчен (в Китае, Вьетнаме, Лаосе), но его принципиальные основы в качестве стратегического курса сохраняются [3, с. 170].

Многие зарубежные ученые отмечают, что классическая формула права собственности претерпела большие изменения. Современ-

ное право собственности, основанное на его социальной функции, стало близким к обязательственному праву, поскольку собственник имеет значительные обязанности перед обществом.

В РФ социальная функция собственности не нашла отражения в Конституции, однако на практике крупный бизнес и крупная собственность обременяются социальной функцией, но осуществляется это нередко неправовым путем.

Следует отметить, что конституциями большинства стран предусмотрена возможность ограничения собственности в определенных случаях, чаще всего в общественных целях. Так, ст. 23 Конституции СРВ 1992 г. содержит положение о запрете на национализацию законного имущества частного лица и организации, однако допускает возможность его принудительного выкупа «в случае неотвратимой необходимости в интересах государства, национальной обороны и государственной безопасности» по рыночным ценам. Согласно ст. 24 Конституции Княжества Монако «никто не может быть лишен своей собственности иначе как в интересах общества, в случаях и в форме, установленных законом и при условии справедливого предварительного возмещения». В интересах общества признано допустимым по закону ограничение права собственности по Основному закону для ФРГ, конституциям Королевства Нидерландов, Республики Болгария, Республики Польша, Турецкой Республики, Королевства Бельгия, Португальской Республики. В ст. 5 Основного закона Австрийской Республики подчеркнуто, что отчуждение собственности допускается только в случаях и в порядке, установленных законом. На необходимость компенсации при изъятии частной собственности в общественных целях указывается в конституциях многих европейских государств.

Следует обратить внимание на то, что в Конституции Эстонской Республики, в Конституции Литовской Республики, в Конституции Болгарии, а также в Хартии основных прав и свобод Чешской Республики установлены ограничения возможности приобретения права собственности на определенные

объекты для лиц, не являющихся гражданами этих государств.

В литературе идет дискуссия о содержании права собственности. В постсоциалистических конституциях гражданско-правовая триада (владение, пользование и распоряжение) встречается достаточно часто (Азербайджан, Армения, Беларусь, Кыргызстан, Узбекистан, Украина и Эстония) и появилась там неслучайно. Она является попыткой оградить собственников от потенциальной возможности «ограниченно» толковать понятие «собственность», как это происходило при социализме. Кроме того, в постсоциалистических конституциях встречаются гражданско-правовые нормы об источниках приобретения собственности, иногда даже с прямой отсылкой к гражданскому кодексу (Конституция Албании). Таким образом, постсоциалистические конституции широко использовали гражданско-правовые конструкции для подчеркивания универсальности и защищенности прав собственности.

Однако привычная триада правомочий подвергается постоянной критике. К этой триаде, как правило, добавляется правомочие управления. Причем владение, пользование и распоряжение признаются статическими структурными правомочиями, а управление отнесено к динамическому правомочию, призванному реализовать остальные правомочия [7, с. 35–39]. В современных государствах происходит отделение управленческих функций от имущественных прав собственности. Административное право постоянно вторгается в отношения собственности, используются административные формы и методы регулирования общественных отношений, но это делается на конституционном основании [4, с. 41].

Можно сделать вывод, что права собственности довольно ограничены действующим законодательством в публичных интересах в большинстве зарубежных стран и в РФ.

Публичная собственность как правовое понятие в российском законодательстве не употребляется и как правовая категория не выделяется. Оно присутствует как объективное социальное явление экономического

характера. Хорошим примером того, что само явление публичной собственности имеет объективный характер, а проблема состоит только в том, чтобы адекватно его отразить в правовых нормах, является, например, тот факт, что в Эстонской Республике в 1993 г. был принят Закон о вещном праве, где законодательно закреплено деление вещей на всеобщие, публичные и частные. Всеобщей объявлена вещь, которая по своей природной сущности не может относиться к чьей-либо собственности, а может использоваться всяким так, как пользуются воздухом или открытым морем (в пользовании открытым морем существуют ограничения — исключительные экономические зоны). В свою очередь, публичной признана вещь, которая относится к государственной или муниципальной собственности и по своей общественной сущности может использоваться всяким так, как пользуются территориальными и внутренними морями, судоходными водоемами, публичными улицами, площадями и парками. Основным правовым последствием названного деления вещей явилось исключение всеобщих и публичных вещей из гражданского оборота [8, с. 25]. Это один из частных примеров того, как правовые системы реагируют на объективные потребности экономического развития.

Публичная собственность имеет объективный характер и как таковая присутствует во все исторические времена. Правда, ее объемы и роль в развитии общества была различна. Именно публичная собственность наиболее последовательно выражает социальную функцию собственности.

В рамках сравнительного анализа конституционно-правового подхода к собственности необходимо учитывать цивилизационный аспект. Различия в трактовке понятия и содержания собственности в разных странах вытекают из соответствующего цивилизационного подхода.

В рамках западной (в том числе европейской) модели существуют достаточно существенные различия в понимании и отражении в конституции роли государства по отношению к экономике, а также в определении при-

оритетов при сопоставлении принципов свободы и социальной справедливости. Все это оказывает влияние на конституционное регулирование собственности.

В индийской, китайской и ряде других цивилизационных традиций сложился иной подход к государству, взаимоотношениям государства и личности, способам ограничения государственной власти, собственности. В этих цивилизациях он изначально был ориентирован в большей степени не на конституционные ограничения и ценности, а на учет общественных интересов, моральные ориентиры, этические ограничители. Применительно к собственности приоритет традиционно отдавался коллективным формам.

В настоящее время в научной литературе обсуждаются проблемы восточнославянской традиции права собственности в контексте идеи евразийства, подчеркивается самобытность евразийства, в том числе, в вопросах собственности, поскольку страны, находящиеся на стыке Востока и Запада, объективно вынуждены решать проблему диалога этих разных социокультурных миров [9, с. 92–93].

В поисках баланса общественного и индивидуального западный мир обращает свой взгляд и на незападные подходы, а иные цивилизации предпринимают попытки усилить индивидуальное начало. Проблема освоения природных ресурсов, частное предпринимательство и добывающая промышленность ограничены рамками идеи, что природные ресурсы являются общественным достоянием и не должны присваиваться произвольным образом частными владельцами. В некоторых странах осуществляется пересмотр отношений земельной собственности и отношений к другим невосполняемым природным ресурсам [1, с. 77].

Ряд стран с рыночной экономикой (Канада, скандинавские страны, Австралия и Новая Зеландия) находятся в поисках новых решений относительно использования земли и природных ресурсов и правового регулирования их статуса с учетом незападного мировоззрения — экологического мышления коренных народов этих стран [1, с. 78].

Список литературы

1. Андреева Г. Н. Институт собственности в конституциях зарубежных стран и Конституции Российской Федерации. М.: Норма, 2009.
2. Дюги Л. Конституционное право. М.: Типография т-ва И. Д. Сытина, 1908.
3. Енгибарян Р. В. Конституционное развитие в современном мире. Основные тенденции. М.: Норма, 2007.
4. Камышанский В. П. Право собственности: пределы и ограничения. М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2000.
5. Лазар Я. Собственность в буржуазной правовой теории. М.: Изд-во «Юридическая литература», 1985.
6. Мазаев В. Д. Развитие собственности в современном социальном государстве // Новая правовая мысль. 2003. № 2 (3). С. 17–27.
7. Мозолин В. П. Право собственности в Российской Федерации в период перехода к рыночной экономике. М.: Российская академия наук. Институт государства и права, 1992.
8. Павлов П. П. Ограничение прав на природные ресурсы // Российская юстиция. 1999. № 8. С. 25–27.
9. Рубаник В. Е. Византийская, западная и восточнославянская традиция правового регулирования отношений собственности в политико-правовой мысли и законодательной практике // Государство и право. 2005. № 2. С. 92–99.

References

1. Andreyeva G. N. Institut sobstvennosti v konstitutsiyakh zarubezhnykh stran i Konstitutsii Rossiyskoy Federatsii. M.: Norma, 2009.
2. Dyugi L. Konstitutsionnoe pravo. M.: Tipografiya t-va I. D. Sytina, 1908.
3. Yengibaryan R. V. Konstitutsionnoe razvitie v sovremennom mire. Osnovnye tendentsii. M.: Norma, 2007.
4. Kamyshanskiy V. P. Pravo sobstvennosti: predely i ogranicheniya. M.: YuNITI-DANA, Zakon i pravo, 2000.
5. Lazar Ya. Sobstvennost' v burzhuaznoy pravovoy teorii. M.: Izd-vo «Yuridicheskaya literatura», 1985.
6. Mazaev V. D. Razvitie sobstvennosti v sovremennom sotsial'nom gosudarstve // Novaya pravovaya mysl'. 2003. № 2 (3). S. 17–27.
7. Mozolin V. P. Pravo sobstvennosti v Rossiyskoy Federatsii v period perekhoda k rynochnoy ekonomike. M.: Rossiyskaya akademiya nauk. Institut gosudarstva i prava, 1992.
8. Pavlov P. P. Ogranichenie prav na prirodnye resursy // Rossiyskaya yustitsiya. 1999. № 8. S. 25–27.
9. Rubanik V. E. Vizantiyskaya, zapadnaya i vostochnoslavyanskaya traditsiya pravovogo regulirovaniya otnosheniy sobstvennosti v politiko-pravovoy mysli i zakonodatel'noy praktike // Gosudarstvo i pravo. 2005. № 2. S. 92–99.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ДОКУМЕНТОВ В РОССИЙСКОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ

И. В. Боровков, Институт международного бизнеса и права
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет
информационных технологий, механики и оптики», e-mail: lider-igor@rambler.ru

В настоящее время в российской судебной практике существуют проблемы с использованием электронных документов в качестве доказательств. Итоговым выводом стало утверждение о необходимости продолжить работу над совершенствованием законодательства об электронных документах, основные направления которой обозначены в указанной статье.

Ключевые слова: электронный документ, доказательство, электронный документооборот, допустимость, достоверность, судебный орган, электронная подпись.

USE OF ELECTRONIC DOCUMENTS IN RUSSIAN JUDICIAL PROCEEDINGS

I. V. Borovkov, International Business and Law Institute,
Saint Petersburg National Research University of Information Technologies,
Mechanics and Optics, e-mail: lider-igor@rambler.ru

Modern Russian legal practice meets problems with using electronic documents as evidence during the relevant process. The final conclusion is the assertion about the need to continue the work on the improvement of legislation on electronic documents, whose basic objectives are indicated in the article.

Key words: electronic documents, evidence, electronic workflow, allowability, authenticity, judicial authority, electronic signature.

В Российской Федерации информационные технологии стали неотъемлемой частью социального, политического и экономического взаимодействия в обществе. Электронные способы передачи и хранения информации послужили основой социальных изменений и формирования информационного общества. Развитие информационных технологий невозможно без надлежащего регулирования и правового оформления.

В российской судебной практике существуют значительные проблемы с применением электронных документов в качестве доказательственной базы. Распространены случаи, когда в судебных процессах электронным документам не уделяют должного внимания, хотя они могут содержать юридически значимую информацию.

Важно отметить, что использование электронных документов в качестве дока-

зательств по делу получило нормативное закрепление еще 35 лет назад. Так, в указаниях Государственного арбитража СССР указывалось, что стороны по арбитражным делам в обоснование своих требований и возражений вправе представлять арбитражам документы, подготовленные с помощью электронно-вычислительной техники. Эти документы, поскольку они содержат данные об обстоятельствах, имеющих значение для дела, должны приниматься органами арбитража на общих основаниях в качестве письменных доказательств [7].

В настоящее время электронные документы имеют новые технологические, социальные и правовые основания. Однако в действующем законодательстве Российской Федерации отсутствуют нормативно-правовые акты, которые бы регулировали электронные документы и деловую переписку.

ску с помощью электронной почты в качестве доказательств по рассматриваемым в судах делам. Единого порядка рассмотрения этих документов в качестве доказательств не существует, поэтому судьи отказываются рассматривать подобные документы или принимают их в частном порядке, предъявляя собственные требования.

Как справедливо полагает С. П. Ворожит, «электронный документ является письменным средством доказывания в той же степени, что и бумажный, если доказательственное значение имеют мысли, содержащиеся в нём и воспринимаемые путем прочтения письменных знаков» [3, с. 16].

Одним из самых надежных способов является подтверждение подлинности электронных документов посредством электронной подписи. Однако само использование электронной подписи пока слабо распространено среди населения Российской Федерации. По данным удостоверяющего центра ЗАО «ПФ «СКБ Контур» по состоянию на январь 2014 г. в России было выдано около 3 млн сертификатов на получение электронной подписи. То есть пользуются ею сейчас меньше 2% населения [4], что соответственно отражается на возможности использования электронных доказательств в российском судопроизводстве.

При отсутствии возможности подтверждения подлинности электронной подписью участники процесса зачастую представляют электронные документы в виде распечаток, удостоверенных авторами электронной переписки или нотариусами. Иногда встречаются случаи, когда достоверность электронных документов или электронной переписки подтверждается свидетельскими показаниями.

Анализ процессуального законодательства Российской Федерации показывает, что наиболее детально вопрос применения электронных документов в качестве средств доказывания урегулирован в арбитражном процессе. В соответствии с ч. 3 ст. 75 Арбитражного процессуального кодекса РФ документы, полученные посредством факсимильной, электронной или иной связи, в том числе с использованием информационно-

телекоммуникационной сети Интернет, а также документы, подписанные электронной подписью или иным аналогом собственноручной подписи, допускаются в качестве письменных доказательств в случаях и в порядке, которые установлены настоящим Кодексом, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами или договором либо определены в пределах своих полномочий Верховным судом Российской Федерации. Однако в Арбитражном процессуальном кодексе РФ не дается определения электронного документа. В иных процессах стоит отметить практически полное отсутствие регулирования таких средств доказывания, как электронные документы. Еще одной проблемой является отсутствие возможности получения судами электронных доказательств через электронные ресурсы.

Для преодоления правового пробела в части закрепления определения электронного документа в качестве доказательства стоит обратиться к опыту иностранных государств. Например, в Гражданском процессуальном кодексе Венгрии электронные документы делятся на публичные и частные, при этом частные документы бывают простые и с полной доказательственной силой. Повышенная доказательственная сила публичных документов и частных документов с полной доказательственной силой состоит в том, что, пока не доказано обратное, считается, что обстоятельства происходили именно так, как изложено в таких документах, включая место, время и способ зафиксированного в документе волеизъявления. Подлинность частных документов с повышенной доказательственной силой устанавливается только тогда, когда они ставятся под сомнение противоположной стороной или судом признана необходимость подтверждения их подлинности. Простые и частные документы, напротив, не обладают повышенной доказательственной силой, т. е. оцениваются на общих основаниях со всеми другими доказательствами в совокупности [6, с. 44].

Одной из передовых европейских стран по внедрению информационных технологий в судопроизводство является Германия, в которой судебная реформа начиналась

именно с внедрения системы электронного документооборота [2, с. 31].

В ст. 371a Гражданского процессуального кодекса Германии установлено, что к электронному документу могут относиться любые сведения в электронной форме, содержание которых может быть прочитано многократно с использованием письменных знаков [5].

Важно отметить, что с интенсивным развитием информационных технологий появилось огромное количество документов, которые существуют и используются только в электронном варианте. Разрешением данной проблемы должно стать интенсивное внедрение информационных технологий в российское судопроизводство, а именно: создание электронных дел, состоящих из подобных документов. В данном случае возможно разрешить проблему приобщения электронных документов в качестве доказательств по делу. В настоящее время электронные дела создаются только в арбитражном процессе при рассмотрении дел в порядке упрощенного производства. Всего в 2013 г. было рассмотрено около 470 тыс. таких дел [1, с. 6], что свидетельствует о востребованности института рассмотрения дел как в порядке упрощенного производства, так и по средствам использования электронных ресурсов.

Однако создание судебных электронных дел требует довольно длительного времени и финансовых ресурсов, связано это, в том числе, и с огромным количеством дел, рассматриваемых судами России. В то же время создание эффективной системы электронного правосудия во всех судебных процессах позволит освободить площади, затрачиваемые ранее на хранение документов, сократить число сотрудников для работы с судебными делами, эффективно использовать создаваемые базы данных.

Таким образом, для надлежащего использования электронных документов в российском судопроизводстве необходимо провести мероприятия, направленные на:

1) принятие Федерального закона об электронном документе, в котором будут определены: понятие, признаки, реквизиты электронного документа, возможность его использования в качестве доказательства в суде;

2) принятие Верховным судом РФ постановления, в котором будет установлено, что любые электронные документы являются доказательствами по делу и могут быть приобщены в качестве таковых участниками процесса. При этом сведения, акты, иные документы, размещенные на официальных сайтах органов государственной власти и органов местного самоуправления, могут использоваться в качестве доказательств при рассмотрении судебных споров без необходимости специального заверения уполномоченным лицом официальной копии документа на бумажном носителе. При оценке частных электронных документов суды должны будут исходить из презумпции добросовестности действий участников судебного процесса;

3) популяризацию и упрощение способов получения электронной подписи среди населения Российской Федерации;

4) использование института обеспечения сведений, содержащихся на электронных носителях и в сети Интернет, нотариусами. Интересным представляется решение, при котором нотариусы будут удостоверять указанные сведения электронной подписью и направлять их в суды через электронные каналы связи;

5) создание системы электронного правосудия не только в арбитражном процессе, но и в иных видах судебных процессов.

Список литературы

1. Аналитическая записка к статистическому отчету о работе арбитражных судов в Российской Федерации в 2013 году. URL: http://www.arbitr.ru/_upimg/BA56B64409E63370CC611FE1DCC99CB8_an_zap.pdf (дата обращения: 25.03.2015 г.).

2. *Брановицкий К. Л.* Информационные технологии в гражданском процессе Германии: сравнительно-правовой анализ: монография. М., 2010.

3. *Ворожбит С. П.* Электронные средства доказывания в гражданском и арбитражном процессе: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. СПб., 2011.

4. В России растет число владельцев сертификатов электронной подписи. URL: <https://kontur.ru/press/news/ca/2014/2/2151> (дата обращения: 20.03.2015 г.).

5. Гражданский процессуальный кодекс Германии — *Zivilprozessordnung vom 01.10.1879*. BGBBL. IS. 866, 875.

6. *Клепикова М. А.* Некоторые вопросы допустимости и достоверности доказательств, представленных в арбитражный суд в электронном виде // *Арбитражный и гражданский процесс*. 2012. № 7. С. 42–45.

7. Систематизированный Сборник инструктивных указаний Государственного арбитража при Совете Министров СССР / сост. Харчиков П. А. М.: Юридическая литература, 1983. 336 с.

References

1. *Analiticheskaya zapiska k statisticheskomu otchetu o rabote arbitrazhnykh sudov v Rossiyskoy Federatsii v 2013 godu*. URL: http://www.arbitr.ru/_upimg/BA56B64409E63370CC611FE1DCC99CB8_an_zap.pdf (дата обращения: 25.03.2015 г.).

2. *Branovitskiy K. L.* Информационные технологии в гражданском процессе Германии: сравнительно-правовой анализ: монография. М., 2010.

3. *Vorozhbit S. P.* Электронные средства доказывания в гражданском и арбитражном процессе: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. СПб., 2011.

4. В России растет число владельцев сертификатов электронной подписи. URL: <https://kontur.ru/press/news/ca/2014/2/2151> (дата обращения: 20.03.2015 г.).

5. *Grazhdanskiy protsessual'nyi kodeks Germanii* — *Zivilprozessordnung vom 01.10.1879*. BGBBL. IS. 866, 875.

6. *Klepikova M. A.* Некоторые вопросы допустимости и достоверности доказательств, представленных в арбитражный суд в электронном виде // *Арбитражный и гражданский процесс*. 2012. № 7. С. 42–45.

7. Систематизированный Сборник инструктивных указаний Государственного арбитража при Совете Министров СССР / сост. Харчиков П. А. М.: Юридическая литература, 1983. 336 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ВУЗА

А. С. Собильская, Северо-Кавказский федеральный университет,
Институт образования и социальных наук, г. Ставрополь, e-mail: sbilskijj@rambler.ru

В статье приведены основные направления исследований психологической адаптации студентов в российских вузах. Проблема межэтнического взаимодействия основана на особенностях этнических норм, этнических установок, специфике этнического самосознания. Анализ теоретических подходов показывает, какие трудности возникают у иностранных студентов в процессе адаптации к новым условиям жизни.

Ключевые слова: психологическая адаптация, межэтническое взаимодействие, интеграция, ассимиляция.

PSYCHOLOGICAL INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A MULTI-ETHNIC UNIVERSITY

A. S. Sobilskaya, North-Caucasus Federal University,
Institute of Education and Social Sciences, e-mail: sbilskijj@rambler.ru

The article describes the main directions of studying the psychological adaptation of students in Russian universities. The problem of inter-ethnic relations is based on the characteristics of ethnic norms, ethnic attitudes, and specifics of ethnic identity. The analysis of theoretical approaches shows what difficulties foreign students meet in the process of adaptation to the new conditions of life.

Key words: psychological adaptation, inter-ethnic interaction, integration, assimilation.

Сетевое взаимодействие вузов в России и мире представляет собой одно из стратегических направлений в построении единого образовательного пространства. Иностранные студенты как социальная группа обладают специфическим правовым статусом. Как и мигранты, они часто не знают русского языка и не в состоянии защищать свои интересы. Тем не менее спектр и масштаб проблем этого сообщества трудно представить. Для России доля иностранных студентов является одним из ключевых показателей интернационализации. Численность студентов, прибывающих для обучения из-за рубежа, постепенно увеличивается: с 129,6 тыс. человек в 2007/2008 г. до 158,4 тыс. человек в 2011/2012 уч. г. В 2014 г. правительством РФ было принято решение по увеличению квоты на обучение граждан других государств. Теперь в российских вузах

ежегодно будут получать образование 15 тыс. человек.

В связи с этим наиболее актуальным становится вопрос об адаптации студентов в новом образовательном учреждении, новых условиях жизнедеятельности.

Проблемы психологической адаптации студентов рассматривались в работах: Моднова С. И., Уховой Л. В., Гулиным А. В., Саморов В. В., Аношкиной Н. И., Медведевой Н. И., Комарова М. Н., Сошникова Е. А., Глебова В. В.

На рубеже двух возрастных периодов юности и ранней взрослости формируется особый возраст — студенческий. Этот возраст соответствует периоду обучения в вузе. На протяжении этого возраста студенты приобретают опыт достижений, побед, неудач, которые соответствуют и материальному и духовному плану, особому состоя-

нию потребностей и мотивационной сферы личности. Наряду с приобретением особого статуса взрослого человека на этом возрастном периоде приобретает особое состояние социально-психологической идентичности. Насыщение событийной составляющей жизненного пути дает студенту — опыт, а также формирует социальную компетентность, позволяющую взаимодействовать в социуме. Особую значимость студенческого возраста подчеркивали такие авторы, как: Л. В. Сохань, Б. Г. Ананьев, А. И. Федоров, М. А. Котик, М. Ю. Перепелицына, М. Х. Титма, И. С. Кон [6].

Приезд в Россию для обучения имеет огромное событийное значение для иностранных студентов — это позволяет расширить временную перспективу, расширить опыт взаимодействия в поликультурном пространстве.

Несомненно, пребывание в чужой стране, требует от иностранных студентов определенных адаптационных возможностей. В данном случае на первый план выступает адаптация к бытовым условиям жизни, адаптация к новым условиям учебного процесса, организация досуга и внеучебной жизнедеятельности. Статус студента приводит к новому положению личности в социальном пространстве. Обучение в вузе требует несколько иных условий адаптации, чем в трудовом коллективе, но не менее важных. В ходе обучения на первом курсе у студентов формируется новое понимание будущей профессии, они осваивают новые формы и виды работы, меняется распределение свободного времени через реализацию самостоятельной работы. Сформированный новый коллектив испытывает на себе динамические групповые процессы: формируются правила жизни, традиции и правила взаимодействия. Студенты начинают осваивать новый вид деятельности: научно-исследовательскую, что переводит самостоятельную деятельность в новый формат. Можно сказать, что все вышеперечисленные процессы составляют основу процесса адаптации иностранных студентов к российскому вузу [4]. Адаптация к другой стране представляет не только адаптацию к бытовым

условиям, но и адаптацию к экстремальным условиям жизни, к отношению со стороны окружающих, к новым климатическим условиям, к смене часового пояса, ритма жизни. Для многих иностранцев эти условия являются психологически трудными.

В целом Комаров М. Н., Сошников Е. А., Глебов В. В. обозначают это как экологические условия. Также они считают важным фактором, влияющим на процесс адаптации, питание студентов. Еще один фактор, сильно влияющий на психологическую адаптацию студентов к новому образовательному пространству, — это представление иностранных студентов о стране, куда они отправляются. Противоречие между обыденными представлениями иностранных студентов и реальной действительностью рождает у студентов «культурный шок», так как не всегда они готовы к новой «чужой» социальной среде. Великая русская культура по факту заменяется бескультурьем, с которым иностранные студенты встречаются в общественном транспорте, магазине, т. е. в местах социального обслуживания, необходимых для жизни на бытовом уровне. Эти факторы способствуют развитию когнитивного диссонанса, который лежит в основе «культурного шока» [2].

Гулин А. В., Самаров В. В., Аношкина Н. Л. исследовали проблему адаптации иностранных учащихся подготовительного отделения из стран Юго-Восточной Азии и Африки. В ходе исследования нервно-психической устойчивости, нервно-психической адаптации, реактивной и личностной тревожности, а также использования цветового теста Люшера у учащихся подготовительного отделения из стран Юго-Восточной Азии и Африки установлено выраженное снижение адаптационно-психологических возможностей учащихся из стран Африки. Их сверстники из стран Азии обладают более высокой способностью к адаптации [1].

Процесс адаптации иностранных студентов, на наш взгляд, следует рассматривать не только как адаптацию к условиям жизни, климату, культуре. Этническая адаптация может реализовываться активно и пассивно. Активная форма этнической адаптации выражается

в целенаправленном воздействии на окружающую среду с целью ее изменить. В этом случае активность направлена обычно на те нормы и ценности, формы взаимодействия, которые данная этническая группа должна освоить. Пассивная форма этнической адаптации, напротив, не стремится к такому воздействию или изменению. В обоих случаях показателем процесса этнической адаптации является степень психологической удовлетворенности новой этнической средой и ее наиболее важными элементами. Обычно этническая адаптация требует длительного времени, но процесс происходит быстрее у народов, близких в хозяйственном, языковом и культурном отношениях.

В условиях поликультурного образовательного пространства межэтническое взаимодействие должно строиться на основе межэтнической коммуникации в новых поликультурных условиях. Межэтническая коммуникация делится на 2 основных типа: ассимиляцию и интеграцию. Ассимиляция — это вариант аккультурации, которую следует понимать как принятие ценностей и норм иной культуры человеком в полном объеме, главным условием при этом является отказ от своих норм и ценностей. Межэтническая интеграция составляет основу единения, появление новой этнокультурной общности в результате взаимодействия двух или нескольких этнических групп. Главной особенностью межэтнической интеграции является сохранение черт своего этноса, своей индивидуальности. В созданных таким образом межэтнических общностях сохраняется этническая идентичность и собственная культура [3].

Психологические трудности в адаптации иностранных студентов к новым условиям обусловлены особенностями социализации, которые своеобразны у каждой этнической общности. Вследствие разных условий воспитания и социализации могут возникнуть напряженность и конфликтность в межличностном общении. По мнению В. Г. Крысько, чтобы избежать такого результата взаимодействия, участвующим в процессе взаимодействия представителям разных этнических групп необходимо искать наиболее оптималь-

ные пути взаимодействия с другими этническими общностями. Оптимальные способы самовыражения будут способствовать облегчению совместной жизни людей, их интеграции и адаптации к новому поликультурному пространству. Процессами взаимодействия и интеграции можно управлять и оптимизировать — все это способствует своевременному прогнозированию и решению конфликтных ситуаций, локализации напряженных ситуаций.

Крысько В. Г. говорит о том, что при адаптации к новой «чужой» среде у людей возникает необходимость отказа от традиционных представлений и норм своей собственной этнической группы для обеспечения эффективной совместной деятельности представителей разных культур. Изменение внешних проявлений поведения, адаптация к новым нормам и требованиям другой нации, не означает внутреннего отказа от собственных норм и ценностей — это лишь условие эффективного совместного проживания и сотрудничества [3].

Студенты в силу возрастных особенностей и свободы в отношениях могут убрать границы в межличностных отношениях, принять традиции и обычаи, они с легкостью интегрируются в общее образовательное пространство. При этом возникает огромное «но», если студенты могут создать процесс интеграции, то общество, которое находится за стенами вуза, способно снизить на нет все усилия со стороны образовательного учреждения по адаптации студентов. Одна из самых основных трудностей, которая возникает при адаптации иностранных студентов в России, — ксенофобия и насилие по национальному, расовому, религиозному и иным признакам. Рост националистических и ксенофобных настроений в российском обществе в последнее время фиксируют многие исследовательские и общественные структуры. Таким образом, вопрос безопасности иностранных студентов в России и обеспечения их комфортного пребывания в стране не только касается самих студентов, но и затрагивает интересы России в целом [5].

Неотъемлемым условием при этом должно выступать формирование взаимоуважения у всех субъектов процесса взаимодействия, основанного на уважении традиций, норм каждого этноса. Реализация модели «иностранные студенты — преподаватели вуза — студенты российского вуза» должна быть основана не на формировании толерантного отношения друг к другу, а на основе процесса интеграции всех сторон, включении в новое социокультурное и поликультурное образовательное пространство. Главное при адаптации иностранных студентов — это способствовать их включению в процесс взаимодей-

ствия с российскими студентами. Обеспечение этого процесса должно быть основано на формировании представлений у обеих сторон о специфике этногенеза тех стран, из которых прибыли иностранные студенты, формировании взаимоуважения. Наиболее эффективным средством будет привлечение психологических технологий: применение тренингов межэтнического общения, проведение тематических вечеров, посвященных изучению культуры других народов, проведение профилактических мероприятий, направленных на устранение ксенофобии и этноцентризма в студенческой среде.

Список литературы

1. Гулин А. В., Самаров В. В., Аношкина Н. Л. Психологическая адаптация иностранного учащегося в начальный период обучения в вузе // Вестник Воронежского института МВД России. 2014. № 1. С. 241–247.
2. Комаров М. Н., Сошников Е. А., Глебов В. В. Культурно-социальная и психологическая адаптация иностранных студентов // Успехи современного естествознания. 2013. № 8. С. 49–51.
3. Крысько В. Г. Этническая психология. М., 2002.
4. Медведева Н. И. Психологическая помощь первокурсникам в адаптации к обучению в университете // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 13. С. 314–316.
5. Проблемы иностранных студентов в России: результаты исследования в рамках программы «Защита прав иностранных студентов в РФ». Воронеж: Изд-во Профсоюза Литераторов, 2008. 60 с.
6. Шумилова А. С. Переживание временной перспективы в обыденном сознании студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 200 с.

References

1. Gulin A. V., Samarov V. V., Anoshkina N. L. Psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannogo uchashchegosya v nachal'nyi period obucheniya v vuze // Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii. 2014. № 1. S. 241–247.
2. Komarov M. N., Soshnikov E. A., Glebov V. V. Kul'turno-sotsial'naya i psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2013. № 8. S. 49–51.
3. Krysko V. G. Etnicheskaya psikhologiya. M., 2002.
4. Medvedeva N. I. Psikhologicheskaya pomoshch' pervokursnikam v adaptatsii k obucheniyu v universitete // Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya). 2014. № 13. S. 314–316.
5. Problemy inostrannykh studentov v Rossii: rezul'taty issledovaniya v ramkakh programmy «Zashchita prav inostrannykh studentov v RF». Voronezh: Izd-vo Profsoyuza Literatorov, 2008. 60 s.
6. Shumilova A. S. Perezhivanie vremennoy perspektivy v obydennom soznanii studentov vuza: dis. ... kand. psikhol. nauk. Stavropol', 2004. 200 s.

**ОРГАНЫ И ДОЛЖНОСТНЫЕ ЛИЦА, УПОЛНОМОЧЕННЫЕ
РАССМАТРИВАТЬ ДЕЛА ОБ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЯХ,
ПРЕДУСМОТРЕННЫХ ЗАКОНАМИ СУБЪЕКТОВ РФ**

Я. В. Васильева, Московский государственный юридический университет
им. О. Е. Кутафина, e-mail: yana.vasileva@list.ru

В статье приведен перечень и краткое содержание деятельности органов и должностных лиц, уполномоченных рассматривать дела об административных правонарушениях. Указаны проблемы и перспективы организации их работы. В статье сделаны выводы, указывающие на то, что совершенствование работы органов и должностных лиц, уполномоченных рассматривать дела об административных правонарушениях, позволяет своевременно, правильно и профессионально осуществлять производство по делам об административных правонарушениях и, соответственно, обеспечивать законность при применении мер административной ответственности.

Ключевые слова: рассмотрение дел об административных правонарушениях.

**BODIES AND OFFICIALS AUTHORISED TO CONSIDER CASES
ON ADMINISTRATIVE OFFENCES IN ACCORDANCE WITH LAWS
OF THE RUSSIAN FEDERATION SUBJECTS**

Ya. V. Vasileva, Kutafin Moscow State Law University,
e-mail: yana.vasileva@list.ru

The article provides a list and summary of activities of bodies and officials authorised to consider cases on administrative offences. The problems and prospects of their work organisation are indicated. The author's conclusions show that the improvement of functioning of bodies and officials authorised to consider cases on administrative offences helps to conduct proceedings on cases of administrative offences timely, properly and professionally and, consequently, to maintain law in the application of measures of administrative responsibility.

Key words: consideration of cases on administrative offenses.

Анализируя современное законодательство административно-деликтной сферы видно, что круг субъектов, уполномоченных рассматривать дела об административных правонарушениях, довольно обширен. Статья 22.1. КоАП РФ определяет субъектов административной юрисдикции федерального и регионального уровней. Множественность рассматриваемых органов, не однородных по своему характеру и организационно не подчиненных между собой, говорит о разнообразии и распространенности совершаемых административных правонарушений.

Рассматривать круг органов, рассматривающих дела об административных правонарушениях, предусмотренных законами

субъектов РФ, следует с мировых судей. Исследование показало, что мировые судьи уполномочены рассматривать лишь малую часть указанных дел, так как основным субъектом, кому подведомственны данные дела, — это специальные органы, создаваемые субъектами РФ для разрешения дел об административных правонарушениях — административные комиссии.

В соответствии с региональным законодательством, мировые судьи рассматривают следующие дела об административных правонарушениях: нарушение правил содержания мест погребения; создание препятствий в осуществлении деятельности органов местного самоуправления; неисполнение пред-

писаний контрольно-счетных органов субъектов; нарушение порядка использования государственной символики субъекта РФ; невыполнение законных требований депутатов представительных органов; жестокое обращение с животными; нарушение правил охраны жизни людей на водных объектах; нарушение порядка подготовки и проведения массовых мероприятий; семейно-бытовое дебоширство и др.

Мировые судьи позиционируются как суды наиболее приближенные к населению и, соответственно, разрешая огромную долю дел об административных правонарушениях, предусмотренных КоАП РФ и законами субъектов РФ, государству и регионам необходимо совершенствовать факторы, оказывающие влияние на эффективность деятельности мировой юстиции. В основном это касается стабильности законодательства об административных правонарушениях и его соответствии уровню развития современного российского общества, организации работы судебного участка и развития информационно-аналитического обеспечения аппарата мировых судей.

В настоящее время проблемами организации производства по делам об административных правонарушениях мировыми судьями являются: увеличение нагрузки, высокий показатель текучести кадров в аппарате мировых судей, отсутствие в субъектах РФ целевых программ по развитию института мировых судей региона, предусматривающих поэтапное финансирование мероприятий, направленных на создание оптимальных условий для осуществления правосудия мировыми судьями по аналогии с долгосрочной программой «Развитие судебной системы России на 2013–2020 гг.» [5]. Вышесказанное говорит о низкой заинтересованности субъектов РФ в совершенствовании института мировой юстиции, так как не только деятельность российской судебной системы, но и работа регионов должна быть во многом направлена на повышение эффективности деятельности мировых судей, в особенности в сфере производства по делам об административных правонарушениях как

важного элемента, определяющего отношения человека с государством.

Следующим органом, рассматривающим дела об административных правонарушениях на территории субъектов РФ, являются комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Указанные комиссии определяют как органы, осуществляющие координацию и контроль за профилактической деятельностью всех субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; ядром системы профилактики девиантного поведения лиц, не достигших совершеннолетнего возраста [1, с. 13].

В ноябре 2013 г. Правительством РФ было утверждено Примерное положение о комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав [4], которое стало образцом для нормативных актов, устанавливающих статус комиссий субъектов РФ и муниципальных образований. Также рассматриваемая комиссия как орган системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних определена нормами Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Нормативная база о рассматриваемых коллегиальных органах в субъектах федерации складывается следующим образом: субъекты имеют законы об организации деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, постановления высших органов исполнительной власти субъекта об образовании комиссий, об утверждении положения, состава, взаимодействия комиссий с субъектами системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по выявлению, учету и принятию мер по жизнеобеспечению безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних.

Одной из основных задач комиссии по делам несовершеннолетних и защиты их прав является рассмотрение дел об административных правонарушениях несовершеннолетних, а также осуществление контроля за условиями их содержания в учреждениях органов внутренних дел, специальных учебно-воспитательных и лечебно-

воспитательных учреждениях. Основными направлениями деятельности рассматриваемых коллегиальных органов являются: организация осуществления мер по защите и восстановлению прав и законных интересов несовершеннолетних, защите их от всех форм дискриминации, физического или психического насилия, оскорбления, грубого обращения, сексуальной и иной эксплуатации, выявлению и устранению причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних; утверждение межведомственных программ и координация проведения индивидуальной профилактической работы органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в отношении несовершеннолетних и семей с несовершеннолетними детьми, находящихся в социально опасном положении, по предупреждению случаев насилия и всех форм посягательств на жизнь, здоровье и половую неприкосновенность несовершеннолетних, привлечение социально ориентированных общественных объединений к реализации планов индивидуальной профилактической работы и контроль их выполнения; участие в разработке и реализации целевых программ, направленных на защиту прав и законных интересов несовершеннолетних, профилактику их безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий [2].

Применяемая к несовершеннолетним правонарушителям административная ответственность представляет собой форму реагирования государства на проступки, совершенные лицами, не достигшими 18 лет. Данный вид ответственности выражается в применении к правонарушителям предусмотренных санкциями норм конкретные административные наказания, а также специфическую обязанность нести определенные законодательством неблагоприятные последствия, связанные с применением указанных правовых мер. Рассмотренный материал позволяет сделать вывод о том что, назначение административных наказаний несовер-

шеннолетним, совершившим проступок, ставит в первую очередь цель восстановления социальной справедливости, исправление и предупреждение новых правонарушений. Так, одной из важнейших и социально необходимых задач, которые стоят перед государством и обществом, является поиск путей снижения роста правонарушений несовершеннолетних, а также повышение эффективности их предупреждения и профилактики.

Следующим субъектом, наделенным административно-юрисдикционной функцией, реализуемой посредством рассмотрения дел об административных правонарушениях, являются органы исполнительной власти субъектов РФ. Данный вид деятельности выражается в правоприменительной и правоохранительной направленности работы рассматриваемых органов, с целью принятия индивидуального акта по конкретному факту нарушения режима законности в административно-правовых отношениях. Возложение на органы исполнительной власти обязанности по рассмотрению дел об административных правонарушениях, представляется положительным аспектом, так как рассматриваемые органы имеют возможность максимально оперативно разрешать такого рода дела, ввиду их специальной направленности и соответствующего профиля конкретного органа, что помогает не увеличивать нагрузку судов и других коллегиальных органов и облегчить положение заявителя ввиду упрощенной процедуры рассмотрения дел.

От имени органов исполнительной власти субъектов РФ, которые наделены правом осуществлять юрисдикцию по делам об административных правонарушениях, эти дела рассматривают единолично уполномоченные на то должностные лица указанных органов. Такими лицами являются: руководители и их заместители, руководители структурных подразделений и их заместители, руководители учреждений и их заместители, а также должностные лица органов исполнительной власти региона, осуществляющие в соответствии с законами субъекта РФ либо нормативными правовыми актами высших органов исполнительной власти региона соответ-

ствующие контрольные функции. Перечень указанных выше лиц определяется высшим органом исполнительной власти субъекта РФ в соответствии с задачами и функциями соответствующего органа, его структурного подразделения, учреждения, установленными федеральным и региональным законодательством.

Большинство региональных актов об административных правонарушениях имеют огромные перечни органов исполнительной власти субъекта РФ, наделенные правом рассматривать дела об административных правонарушениях. Это могут быть органы, проводящие государственную политику в сфере: государственного контроля за соблюдением правил благоустройства и организацией производства земляных и строительных работ, государственной охраны объектов культурного наследия, городского и пригородного транспорта, природопользования, охраны окружающей среды, жилищного надзора, лесного надзора, охраны водных объектов, охраны и использования объектов животного мира и т. д. Подведомственность дел об административных правонарушениях для органов исполнительной власти субъекта РФ четко определена в самом региональном акте субъекта РФ об административных правонарушениях. Большое количество органов исполнительной власти, уполномоченных рассматривать дела об административных правонарушениях, объясняется разнообразием самих проступков, связанных с принципиально разными объектами посягательства.

Специальным органом административной юрисдикции, в компетенцию которого входит рассмотрение дел об административных правонарушениях, предусмотренных законами субъектов РФ, является административная комиссия. Указанный орган выносит постановления, определения и представления по конкретным делам, привлекает к ответственности правонарушителей. Так, КоАП РФ и законы субъектов РФ возлагают на комиссию карательную и восстановительную функции, соответственно, ее члены и вся комиссия в целом реализуют правоохранительную функцию государства.

КоАП РФ не закрепляет понятие коллегиальных органов, создаваемых субъектами РФ с целью привлечения к административной ответственности, предусмотренной региональным законодательством. Основной объем нормативного регулирования деятельности рассматриваемых органов осуществляют субъекты РФ, и происходит это достаточно неоднозначно, т. е. в регионах создаются правовые акты о комиссиях и иных коллегиальных органах, разные по своему статусу и юридической силе. В соответствии с этим в науке административные комиссии — это коллегиальные органы административной юрисдикции, предусмотренные нормами административно-деликтного права, рассмотрение и разрешение дел в которых осуществляется коллегиально, посредством заседания членов комиссии, большинством голосов и с принятием процессуального акта [3, с. 7].

Административные комиссии вправе рассматривать дела о следующих правонарушениях: совершение действий, нарушающих тишину и покой; нарушение требований общественной безопасности; нарушение порядка размещения наружной рекламы; нарушение порядка размещения объектов торговли, общественного питания, бытовых услуг в общественных местах; нарушение правил благоустройства; размещение транспортных средств на территории общего пользования населенных пунктов и др.

Если в целом проанализировать работу административных комиссий, то можно конкретизировать следующие недостатки: в вопросах формирования и организации деятельности; порядка образования; четкого закрепления состава этих органов; разработке единых требований, предъявляемых к кандидату в члены административной комиссии; а также исчислению сроков полномочий рассматриваемых органов административной юрисдикции; во многих регионах остается нерешенным вопрос финансирования и материально-технического обеспечения деятельности указанных коллегиальных органов.

Административные комиссии, выступая одним из субъектов административной юрисдикции, призваны способствовать повыше-

нию эффективности применения административного законодательства как одного из средств профилактики более тяжелых видов правонарушений. Преимущество административных комиссий заключается в том, что данные органы рассматривают дела об административных правонарушениях коллегиально, и ни один из их членов не обладает правом самостоятельно принимать окончательное решение.

Анализируя один из важнейших вопросов в области законодательства об административных правонарушениях, касающийся органов и должностных лиц, уполномоченных рассматривать дела об административных

правонарушениях, предусмотренных законами субъектов РФ, следует сказать следующее, после вступления в силу КоАП РФ законодателями многих субъектов РФ была реализована предоставленная им возможность по своему усмотрению создавать коллегиальные органы административной юрисдикции. Как показывает исследованный материал региональное законодательство, устанавливающее правовой статус этих органов, характеризуется в некоторой степени несовершенством, соответственно, необходима дальнейшая работа в правовом регулировании организации и деятельности коллегиальных органов административной юрисдикции.

Список литературы

1. *Беженцев А. А.* Административно-правовой статус комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав // Современная наука. 2012. № 2. С. 11–15.
2. Закон Республики Карелия от 16.07.2009 № 1323-ЗРК (в ред. от 18.07.2014) «Об организации деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав» // Карелия. № 83. 01.08.2009.
3. *Лакаев О. А.* Коллегиальные органы административной юрисдикции, создаваемые в соответствии с законодательством субъектов Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2008. 26 с.
4. Постановление Правительства РФ от 06.11.2013 № 995 «Об утверждении примерного положения о комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав» // Собрание законодательства РФ. 11.11.2013. № 45. Ст. 5829.
5. Постановление Правительства РФ от 27.12.2012 № 1406 (ред. от 15.08.2014) «О федеральной целевой программе «Развитие судебной системы России на 2013–2020 годы» // Собрание законодательства РФ. 07.01.2013. № 1. Ст. 13.

References

1. *Bezhenstsev A. A.* Administrativno-pravovoy status komissiy po delam nesovershennoletnikh i zashchite ikh prav // Sovremennaya nauka. 2012. № 2. S. 11–15.
2. Zakon Respubliki Kareliya ot 16.07.2009 № 1323-ZRK (v red. ot 18.07.2014) «Ob organizatsii deyatel'nosti komissiy po delam nesovershennoletnikh i zashchite ikh prav» // Kareliya. № 83. 01.08.2009.
3. *Lakaev O. A.* Kollegial'nye organy administrativnoy yurisdiktsii, sozdavaemye v sootvetstvii s zakonodatel'stvom sub'yektov Rossiyskoy Federatsii: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. Saratov, 2008. 26 s.
4. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 06.11.2013 № 995 «Ob utverzhdenii primernogo polozheniya o komissiyakh po delam nesovershennoletnikh i zashchite ikh prav» // Sobranie zakonodatel'stva RF. 11.11.2013. № 45. St. 5829.
5. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 27.12.2012 № 1406 (red. ot 15.08.2014) «O federal'noy tselevoy programme «Razvitie sudebnoy sistemy Rossii na 2013–2020 gody» // Sobranie zakonodatel'stva RF. 07.01.2013. № 1. St. 13.

КОРРУПЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МАРГИНАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

О. В. Ванновская, Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии,
e-mail: vannovskaya@mail.ru

Статья продолжает теоретические и эмпирические исследования психологии коррупции и коррупционного поведения в контексте объяснения природы коррупционного поведения и поиска его внутренних детерминант. В статье объясняются понятия: «коррупционное поведение», «коррупционное давление», «антикоррупционная устойчивость». Исходя из понятия «профессиональный маргинализм», автор рассматривает коррупционное поведение как следствие процесса маргинализации государственных служащих. «Профессиональный маргинализм» является основным препятствием на пути реализации коррупционных мер, а в психологической плоскости — основным препятствием нравственного выбора в профессиональном поведении госслужащего.

Ключевые слова: коррупционное поведение, профессиональный маргинализм, антикоррупционная устойчивость.

CORRUPT BEHAVIOUR AS A RESULT OF PROFESSIONAL MARGINALISATION OF CIVIL SERVANTS

O. V. Vannovskaya, Saint Petersburg Institute of Psychology and Acmeology,
e-mail vannovskaya@mail.ru

The article continues the theoretical and empirical studies on the psychology of corruption and corrupt behaviour in the context of explaining the nature of corrupt behaviour and search for its internal determinants. The article explains the concepts of “corrupt behaviour”, “corruption pressure”, and “anti-corruption resistance”. Based on the concept of “professional marginalism”, the author considers corrupt behaviour as a consequence of marginalisation of civil servants. “Professional marginalism” is the main obstacle to corruption measures, and in the psychological plane – the main obstacle to the moral choice in professional conduct of civil servants.

Key words: corrupt behaviour, professional marginalism, anti-corruption resistance.

В последнее время проблема коррупции рассматривается не только в рамках экономических, юридических или социальных наук, но и в рамках психологической науки с точки зрения исследования коррупционного поведения госслужащих. В ряде статей и в монографии «Психология коррупционного поведения госслужащих» [2; 3; 4] нами были введены определения основных понятий психологии коррупции, таких как: коррупционное поведение, коррупционное давление, антикоррупционная устойчивость и склонность к коррупции. Коррупционное поведение — это поведение, направленное на получение выгоды в личных целях путем

злоупотребления служебным положением. Под коррупционным давлением мы понимаем совокупность внешних и внутренних факторов воздействия на должностное лицо, приводящих к ситуации выбора между злоупотреблением властными полномочиями для получения выгоды в личных целях или отказу от него. Антикоррупционная устойчивость — системное свойство личности, проявляющееся в способности противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу последнего. Склонность к коррупции — это личностная предрасположенность к выбору коррупцион-

ного поведения в ситуации коррупционного давления.

Поиск новых концептуальных основ исследования коррупции и коррупционного поведения и анализ новейшей литературы по психологии государственных служащих и их социальной реализации как профессионалов в своей сфере деятельности привел нас к понятию «маргинализация поведения госслужащих».

В контексте исследования коррупционного поведения нам представляются интересными понятия «профессиональный маргинализм» и «профессиональная идентичность», предложенные Е. П. Ермолаевой [5, с. 183]. Она предлагает изучать профессиональный маргинализм как психологический феномен, полярный по отношению к профессиональной идентичности, действенность которого имеет негативный знак — деструкция, разрушение социально значимых профессиональных структур и отношений. Под профессиональной идентичностью при этом понимается «сущностная психосоциальная структура, в которой сфокусированы основные отношения профессионала в меняющейся системе человек — профессионал — общество. Это характеристика сложившегося психологического соответствия и устойчивого самоотождествления личности с профессией» [5, с. 16].

Попробуем разобраться, что же обозначает этот новый термин «профессиональный маргинализм». Как указывает Е. П. Ермолаева, «это не просто банальный непрофессионализм как недостаточность или неадекватность профессиональных знаний и умений; это, прежде всего, личностная позиция непричастности и ментальная непринадлежность к общественно-приемлемой для данной профессии профессиональной морали» [5, с. 184]. В свете данного утверждения применительно к профессии государственного служащего возникает вопрос: а какова же их профессиональная мораль? Кто является маргинальной личностью: коррупционер или честный служащий? Что является правилом, нормой, а что исключением?

Рассмотрим признаки профессиональной идентичности и маргинализма, по Е. П. Ермолаевой [5, с. 173], приведенные в табл.

Таблица

Инвариантные признаки профессиональной идентичности и маргинализма

Критерий идентификации	Инвариант идентичности	Инвариант маргинализма
Индивидуально-позиционный	Профессия «для других» Профессия «для себя» как «духовного Я»	Профессия «в себе» Профессия «для себя» как «материального Я»
Адаптационный	Принятие себя как профессионала Творческое разрушение стереотипов	Отрицание себя как профессионала Ригидность Сопrotивление изменениям
Динамический	Целесообразная активность Поливариативность	Пассивность Агрессивность Шаблонность
Потребностный	Самореализация в труде Исполнение долга	«Потребление профессии»
Ценностный	Нравственность Социальная ответственность	Имитация деятельности Двойная мораль
Ментальный	Общее благо	Личное благо
Диспозиционный	Самоотождествление с профессией	«Эффект края»

Исходя из содержания табл. 1, следует определить, что же более свойственно госслужащим: признаки профессиональной идентичности или признаки профессионального маргинализма? В частности, ценностный и ментальный критерии идентификации скорее говорят в пользу последнего. Двойная мораль в сфере государственной службы является одним из признанных коррупциогенных факторов. Так, В. Л. Васильев отмечает, что «фактором, способствующим коррупции и теневой экономике, является психология так называемого “двойного стандарта” поведения» [1, с. 358]. Что касается ментального критерия идентификации, то коррупция — это и есть предпочтение личного блага общественному.

Каким образом можно диагностировать и прогнозировать поведение профессионала, в частности государственного служащего? Тест маргинализма, предложенный

Е. П. Ермолаевой, содержит следующие утверждения: «В таких “проблемных” для морали сферах, как политика, работа в государственном аппарате и в крупных компаниях с жестко выстроенной иерархией скорость продвижения по служебной лестнице определяется вашим соответствием «внутреннему кодексу поведения» в этих структурах. Ваши реальные доходы могут не иметь никакого отношения к официальной зарплате и зависят как от степени коррумпированности структуры, так и от наличия должности, благоприятствующей получению денег от разного рода просителей. И если вашей жизненной целью является именно богатство, а вы трудитесь на поприще, где взятки — норма и главный источник дохода, то отказываясь от взяток, вы сознательно обрекаете себя на неуспех. Если вы мечтаете об успешной карьере или высокой государственной должности, но категорически не желаете «соответствовать» и приспособливаться, у вас ничего не получится, как бы вы ни старались и ни мучили себя и других. И стоит ли вставать в позу жертвы или общественного обвинителя и пытаться изменить правила игры, которые складывались годами, а случается сотнями лет? Не лучше ли поискать другое занятие, где ваши моральные принципы не помешают, а может быть, даже помогут добиться успеха? <...> Моральные соображения и конечный результат никак не связаны, если только вы не поставили перед собой цель сделать карьеру святого» [5, с. 180]. Испытуемый должен подчеркнуть те утверждения, с которыми он согласен и мог бы принять как руководство к действию. Как пишет Е. П. Ермолаева, это позволяет установить проекцию наличного уровня профессиональной идентичности и прогнозировать наиболее вероятные тенденции социального поведения конкретного профессионала в будущем.

Интересно, что «профессиональные маргиналы и идентичные профессионалы занимают полярные позиции как в континуумах профессионального самосознания (самоотрицание, конформизм, обособление, само-

отождествление), так и в способах выхода профессионала из кризиса (деструктивный, адаптивный, эгоцентрический, преобразующий)» [5, с. 184].

Как же влияет нормативная система корпоративной культуры в сфере государственной службы на проявления коррупционного поведения или антикоррупционной устойчивости? Можно полностью согласиться с мнением А. Б. Купрейченко о том, что «корпоративная культура и доверие/недоверие являются интегративными показателями психологической эффективности организации, так как, помимо психологических отношений, включают в себя также нормативную систему принятия решений и организационного поведения» [6, с. 462]. Следовательно, поведение государственного служащего напрямую зависит от принятых в системе его профессиональной деятельности социальных норм. Если нормой является круговая порука и двойной стандарт поведения, то профессиональным маргинализмом в этой сфере деятельности будет антикоррупционная устойчивость, а коррупционное поведение будет являться профессиональной идентичностью. Это объясняет поведение государственных служащих (пользуясь терминами Курта Левина) как функцию общей ситуации в данном психологическом поле [7, с. 263–269].

Что же может удержать государственного служащего от маргинализации? На наш взгляд, только нравственный выбор может быть психологическим регулятором профессиональной деятельности. Для этого необходимо снова и снова обращаться как к созданию этического кодекса государственных служащих, так и тщательному профессиональному отбору на должности государственных служащих. Все это требует наличия политической воли у высших эшелонов власти для того, чтобы борьба с коррупцией не просто декларировалась и постоянно дискутировалась в средствах массовой информации, но и приобрела конкретные действенные формы. В противном случае можно ожидать дальнейшего распространения социально-психологических (нравствен-

ных) последствий коррупции. Мы выделили следующие нравственные последствия коррупции:

- Рост негативных чувств по отношению к власти (презрение, стыд, опасение, гадливость, страх, опустошение, унижение, ненависть, гнев).
- Разложение духовного здоровья нации. Распространенность психологии вседозволенности и допустимости использования любых средств обеспечения личного благополучия.
- Формирование двойной морали.
- Неэффективный подбор кадров. Подбор кадров осуществляется не по деловым качествам, а по умению «вписаться» в систему коррупционных отношений.
- Деградация этических и эстетических идеалов, размывание границ морального — аморального, осуждаемого — одобряемого.
- Утрачивается способность различать добро и зло, утрачивается способность применять нравственные нормы в конкретных ситуациях.
- Распространение морали беззакония, алчности, продажности.
- Утрачивается способность к сочувствию, сопереживанию.

- Нравственный поступок перестает быть привычным, перестает быть нормой, что приводит к утрате личностью способности к устойчивому нравственному поведению, а также к внутриличностным деструктивным конфликтам.

- Рост конформизма в обществе.
- Снижение уровня нравственного развития подрастающего поколения.

Каждое из этих социально-психологических и нравственных последствий создает реальные препятствия и затрудняет реализацию государственных мер по противодействию коррупции. Психологический анализ данной темы также может быть полезным для реализации противокоррупционных мер.

Таким образом, процесс маргинализации государственных служащих как раз и является основным препятствием на пути реализации противокоррупционных мер, а в психологической плоскости — основным препятствием нравственного выбора в профессиональном поведении государственного служащего, поскольку он противоречит таким психологическим категориям, как: ответственность, нравственная позиция и совесть.

Список литературы

1. Васильев В. Л. Юридическая психология. СПб.: Питер, 2002. 656 с.
2. Ванновская О. В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 323–328.
3. Ванновская О. В. Обоснование концепции коррупционного поведения госслужащих // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 3. С. 130–135.
4. Ванновская О. В. Психология коррупционного поведения госслужащих: монография. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2013. 264 с.
5. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 347 с.
6. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 571 с.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках / пер. с англ. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.

References

1. Vasil'yev V. L. Yuridicheskaya psikhologiya. SPb.: Piter, 2002. 656 s.
2. Vannovskaya O. V. Lichnostnye determinanty korruptsionnogo povedeniya // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2009. № 102. S. 323–328.

3. *Vannovskaya O. V.* Obosnovanie kontseptsii korruptsionnogo povedeniya gossluzhashchikh // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. 2011. № 3. S. 130–135.

4. *Vannovskaya O. V.* Psikhologiya korruptsionnogo povedeniya gossluzhashchikh: monografiya. SPb.: ООО «Knizhnyi Dom», 2013. 264 s.

5. *Yermolaeva E. P.* Psikhologiya sotsial'noy realizatsii professionala. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2008. 347s.

6. *Kupreychenko A. B.* Psikhologiya doveriya i nedoveriya. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2008. 571 s.

7. *Levin K.* Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh / per. s angl. SPb.: Sensor, 2000. 368 s.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Е. Ю. Алмазова, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, e-mail: elalmazova@gmail.com

Статья посвящена организации мониторинга профессионального развития руководителей образовательных организаций. Представлены возможности использования в мониторинге критериев и показателей, вошедших в оценку эффективности труда руководителей в рамках «эффективного контракта». Отмечается необходимость мониторинга для развития рефлексивного и мотивационного компонентов профессиональной компетентности.

Ключевые слова: мониторинг профессионального развития, профессиональная компетентность, эффективный контракт, рефлексивный компонент компетентности руководителя образовательной организации.

EXPERIENCE OF MONITORING OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANISATIONS' HEADS

E. Y. Almazova, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, e-mail: elalmazova@gmail.com

The article is devoted to the organisation of monitoring of the professional development of educational organisations' heads. The article presents the possibilities of using the criteria and indicators that are included in the assessment of heads' work efficiency in the framework of the "effective contract". The author emphasises the need of monitoring for the development of reflexive and motivational components of professional competence.

Key words: monitoring of professional development, professional competence, effective contract, reflexive component of the competence of educational organisations' heads.

При оценке эффективности образовательной системы необходимо оценивать и экономическую эффективность, и социальные эффекты образовательной деятельности образовательной организации. Во многих международных исследованиях сегодня под эффективной школой понимается образовательное учреждение, нацеленное на достижение наилучших образовательных результатов у максимального числа учащихся. Эффективное руководство и управление рассматриваются как важные условия для достижения целей, установленных школам заинтересованными сторонами: обществом, учредителем, обучающимися и их родителями или законными представителями. Стратегия управления профессиональным развитием руководителей, которая понимается как создание

необходимых условий и стимулов для непрерывного развития руководителей по мере развития образовательной системы, в том числе и районного/муниципального уровня, в эффективных образовательных системах основывается на двух составляющих: формировании и развитии управленческих компетентностей и инициировании и поддержании инновационных процессов, инновационных педагогических практик.

П. И. Третьяков и Е. Г. Мартынов обращают внимание на то, что участники управления должны реализовывать информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную функции. Все эти функции

взаимосвязаны и последовательно сменяют друг друга в управленческом цикле. Недооценка какого-либо из функциональных элементов приводит к изменению качества всего процесса управления и снижению его конечных результатов [3].

Контрольно-диагностическая функция является самой трудоемкой, но необходимой, так как позволяет увидеть достижение целей управления, причины позитивных или негативных изменений в образовательной системе. При этом должна быть обеспечена гласность и открытость контроля.

Управление в сфере профессионального развития — процесс сложный, так как периодически возникает необходимость внесения изменений в процесс управления на основе конкретизации и детализации результатов. Основные этапы процесса управления в педагогическом менеджменте связаны с определением результатов образования, управлением по ситуации, а также контролем [1].

Для организации управления профессиональным развитием необходимо проведение мониторинга, целью которого является определение, насколько данный процесс способствует позитивным изменениям в личности руководителя, насколько реализуется формирование и развитие ключевых компетентностей руководителей образовательных организаций.

Процесс управления цикличен и непрерывен. Управлять — значит, руководить процессом на основе достоверной, достаточной, необходимой и полезной информации. Для управленческого анализа состояния образовательной системы, выявления трудностей, противоречий, результативности применяемых технологий управления необходимо проведение мониторинга [5]. Мониторинг является диагностикой состояния и качества функционирования образовательной системы и, соответственно, предполагает определение тех направлений, по которым будет проводиться анализ состояния системы. Также мониторинг предполагает разработку критериев оценки каждого направления и определение способов их измерений, а также отслеживание качества функционирования образовательной системы по каждому крите-

рию и проведение анализа полученных данных, на основании которых принимаются управленческие решения.

В современных условиях ведущими принципами управления образованием является: научность, гуманизация и гуманитаризация управления, объективность и конкретность, системность и оптимальность (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Ширяев). Необходимо отметить, что система управления развивается и может подвергаться изменениям, если во внимание принимается индивидуальный подход в реализации системы менеджмента, обсуждаются результаты реализации программ управления, реализуются принципы менеджмента качества как основы системного подхода к осуществлению управлением профессиональным развитием педагогических кадров.

При разработке мониторинга необходимо принять во внимание как реальные возможности руководителя (принцип гуманизации), так и особенности образовательной организации. Так, например, ориентируясь только на показатели образовательного учреждения, мы не учитываем, что эти результаты достигаются всеми участниками образовательного процесса и что трудно установить с полной достоверностью зависимость результатов образовательной организации от уровня профессионализма ее руководителя.

Принцип научности предполагает, что при разработке мониторинга необходимо учитывать законы и закономерности функционирования всей образовательной системы. Например, для образовательных систем характерен эффект отсроченных результатов. Следовательно, при анализе результатов мониторинга важно принимать во внимание и данный аспект.

Необходимо строить мониторинг на принципе целесообразности, объективности и конкретности. Принцип объективности в образовательном процессе предполагает педагогический анализ состояния, учет трудностей и противоречий, их выявление и разрешение, своевременное устранение отклонений, регулирование и корректировку процессов с вовлечением всех участников.

Термин «профессиональное развитие» довольно давно и широко используется в зарубежной литературе по управлению, а сейчас применяется и в работах отечественных исследователей. Данный термин имеет 2 значения: критерий развития руководителя и процесс формирования и развития профессиональных компетентностей. Ориентируясь на второе значение, необходимо рассматривать профессиональное развитие руководителей как процесс, при котором формируются и развиваются способности руководителя к управлению образовательной организацией и лидерству в педагогической деятельности на основе повышения квалификации. Если традиционное повышение квалификации проявляется в освоении новых знаний и умений, то профессиональное развитие и его результаты проявляются в функциональной грамотности, в применении знаний в практической деятельности. Оно не является личным делом только руководителя, так как от уровня профессионального развития руководителей зависит повышение эффективности функционирования всей образовательной системы района/муниципального округа, образовательной организации. Профессиональное развитие теснейшим образом связано с развитием профессиональной компетентности, которая является интегральным профессионально-личностным качеством и включает в себя следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операционный, личностный и рефлексивный. Фактически процесс профессионального развития направлен на развитие всех компонентов профессиональной компетентности.

Необходимо отметить, что в последние годы несколько формализовался процесс непрерывного профессионального развития руководителей образовательных учреждений, включения их в процесс получения и обновления знаний. На ставя цели анализа причин данной ситуации, можно сказать, что ключевой момент этого прецедента состоит прежде всего в том, что загруженность руководителей в столь сложный период не позволяет лидерам «отвлекаться» на собственное обучение [4]. Принимая во внимание данный фак-

тор, мы посчитали возможным использовать информацию по анализу критериев и показателей эффективности в рамках эффективного контракта для учета динамики профессионального развития, чтобы не перегружать руководителей дополнительными исследованиями и мониторингами. Мониторинг деятельности руководителей образовательных организаций является особой проблемой, связанной с характером этой деятельности. Р. Э. Маккормик и Р. Э. Майнерс отмечают, что образовательные организации производят услуги, осуществлять мониторинг которых затруднительно. Оцениваться должны не усилия, а результаты, оценивать должны не администраторы, а коллеги [2]. Разрабатывая технологию проведения мониторинга, критерии и показатели оценки профессионального развития необходимо принять во внимание, что в процессе профессионального развития происходят качественные изменения в мотивации, уровне квалификации и в профессиональной деятельности. Эти изменения могут происходить как одновременно, так и изолированно. Фактически мы можем представить профессиональное развитие как сумму мотивационного, образовательного и деятельностного компонентов. Изменение любого из компонентов детерминирует и изменение суммы (уровня профессионального развития). Следовательно, разрабатывая систему мониторинга уровня профессионального развития, мы должны фиксировать динамику изменений каждого из компонентов: проводить мониторинг мотивации, системы повышения квалификации, профессиональной деятельности руководителя. Принимая во внимание перегруженность руководителей образовательных организаций, для проведения мониторинга использовались уже существующие формы оценки профессиональной деятельности руководителя: оценка эффективности труда руководителя в рамках «эффективного контракта», экспертная оценка публичных докладов, анализ системы повышения квалификации. Оценка публичного доклада руководителя является, по нашему мнению, отражением умения руководителя выстраивать публичный диалог с общественностью, рас-

крывать и учитывать потенциал всех субъектов процесса модернизации образования. На сегодняшний день анализ публичных докладов руководителей образовательных организаций был проведен в Выборгском районе только один раз на основе критериев, предложенных Комитетом по образованию Санкт-Петербурга. Результаты были неудовлетворительными. Фактически только 3 руководителя разрабатывали свой доклад на основе современных требований. Для преодоления выявленных недостатков для руководителей был проведен тренинг. Однако результативность проведенной работы мы сможем проанализировать после подготовки руководителями публичных отчетов за текущий учебный год.

В настоящий момент разработан и внедряется механизм оценки деятельности руководителя образовательной организации — «эффективный контракт». В отношении каждого руководителя уточняются и конкретизируются его трудовая функция, показатели и критерии оценки эффективности деятельности, устанавливается размер стимулирующих выплат за их выполнение. При этом уточнения происходят на регулярной основе, т. е. критерии и показатели, учитываемые в эффективном контракте, подвержены редактированию в зависимости от реальной ситуации в образовательной системе.

Общий концепт применения эффективного контракта заключается в использовании материального стимулирования для обеспечения качества и результативности деятельности как работников, так и образовательных организаций в целом на основе индивидуального анализа конкретных результатов. Цель эффективного контракта — оптимизация соотношения «трудовые усилия/заработная плата». Однако нам кажется возможным рассматривать не только экономическую составляющую внедрения эффективного контракта для стимулирования профессионального развития педагогических работников.

По нашему мнению, реализация эффективного контракта позволит установить взаимосвязь между качеством предоставляемых услуг и эффективностью деятельности руководителя, уровнем его профессионального

развития, а также осуществлять мониторинговое сопровождение процесса профессионального развития руководителей, так как компоненты профессиональной компетентности развиваются и проявляются в процессе деятельности.

Эффективный контракт предоставляет возможности оценки деятельности руководителей по результату. В практике Выборгского района эта оценка осуществляется в 2 этапа: через самоанализ руководителя по критериям и показателям и через оценку комиссии, в состав которой входят представители учредителя, руководители образовательных организаций, представители педагогической общественности.

Конечно, необходимо учитывать, что форма оценки профессионального развития в формате эффективного контракта в основном принимает во внимание качественные показатели результатов деятельности образовательной организации и в недостаточной степени учитывает уровень профессиональной компетентности самого руководителя. Но все же достоинство введения эффективного контракта в том, что анализ деятельности осуществляется на регулярной основе, что придает ему характер постоянного мониторинга.

В последнее время в теоретических источниках по проблемам развития компетентностей педагогических кадров представлены данные о недостаточном развитии рефлексивного компонента, следовательно, профессиональное развитие должно быть инициировано органами управления образованием через независимую оценку, постоянный мониторинг деятельности руководителей, возможности для которого предоставляет в том числе и эффективный контракт. Рационально построенные процедуры контроля и оценки профессиональной деятельности директора образовательной организации и ее результатов способны обеспечить изменение не только деятельности, но и самосознания руководителей за счет формирования адекватной самооценки.

Введение эффективного контракта предоставило определенные условия по развитию рефлексивного компонента компетентности,

так как руководитель получил возможность оценивать собственную деятельность по критериям и показателям, не допускающим двойного толкования, выбирать стратегию деятельности, исходя из адекватной оценки себя и конкретной ситуации. Руководителям на стадии перехода на эффективный контракт была предоставлена возможность участия в разработке критериев и показателей для учета специфики деятельности образовательных организаций различного типа. На стадии реализации руководители оказались в условиях необходимости проведения регулярного самоанализа собственной деятельности и получили возможность сопоставить свою самооценку с внешней оценкой комиссии.

На сегодняшний день в Выборгском районе Санкт-Петербурга оценка эффективности деятельности руководителей была проведена трижды: в декабре 2013 г., июне и декабре 2014 г. Анализ представленных самоанализов показал, что в декабре 2013 г. 51% руководителей поставили себе оценку значительно выше по сравнению с оценкой, данной комиссией по оценке эффективности труда руководителей, в июне 2014 г. — уже только 15% руководителей завысили себе оценку, а в декабре 2014 г. — 8%. Данная динамика, по нашему мнению, может являться свидетельством развития способности руководителей оценивать собственную деятельность. Однако нельзя сбрасывать со счетов и вероятность того, что руководители попросту «приспособились» к внешней оценке. Существует риск того, что результаты самоанализа в процессе реализации эффективного контракта будут не вполне достоверны. Поэтому для оценки динамики профессионального развития нужно использовать и мониторинг запросов руководителей на повышение квалификации, и управленческую активность руководителей, и реализацию программы саморазвития.

Материалы самооценки руководителей нашего района показывает, что сами руководители высоко оценили свою профессиональную и управленческую активность. Однако применение конкретных критериев, не допускающих двойного толкования: наличие опубликованных материалов, обобщающих

управленческий опыт руководителя, выступления руководителя на научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах, проведение мастер-классов на районном, региональном, всероссийском и международном уровнях, организация и проведение на базе ОУ мероприятий районного, городского, всероссийского и международного уровней, — показало, что руководители значительно переоценивают уровень своей активности.

Анализ состояния районной системы повышения квалификации свидетельствует, что введение данного критерия в эффективный контракт привело к росту профессиональной активности руководителей образовательных организаций: по инициативе директоров в районе создано профессиональное сообщество по решению актуальных задач, стоящих перед образовательными учреждениями, организован ряд профессиональных конкурсов, увеличилось число публикаций. Фактически мы можем говорить о развитии мотивационной составляющей компетентности руководителя.

Сегодня мы также можем отметить рост активности руководителей в организации своего профессионального развития: более востребованными становятся краткосрочные курсы, консультации, тренинги по реализации управленческих задач. В 2013–2014 гг. тренинги прошли 23 директора школ (39% от общего числа руководителей) и 102 руководителя второго уровня. Считаем допустимым говорить о том, что введение эффективного контракта способствует переходу системы повышения квалификации в районе к реализации посттехнократической модели непрерывного образования, так как возрастает востребованность неформальных и информальных форм обучения.

При разработке мониторинга необходимо создавать такую систему оценки показателей, которая бы стимулировала конкретные ответственные действия всех участников процесса профессионального развития. Структура компетентности руководителя многокомпонентна. Совершенно ясно, что руководитель не может соответствовать всем требованиям сразу и в полной мере. Данные мониторинга

профессионального развития могут быть использованы руководителями для определения ориентиров в самообразовании, в выборе форм и технологий повышения квалификации. Для управления профессиональным развитием руководителей образовательных организаций проведение мониторинга позволяет принимать во внимание при разработке программ повышения квалификации, разработке индивидуальных траекторий профессиональ-

ного развития особенности деятельности и качеств личности каждого руководителя. Осуществление мониторинговых исследований позволяет в профессиональном развитии перейти от институционального (административного, командного, принуждающего) управления к мотивационному, которое будет направлено на целенаправленное изменение предпочтений руководителей в организации своего профессионального развития.

Список литературы

1. *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 222 с.
2. *Маккормик Р. Э., Майнерс Р. Э.* Управление университетом: взгляд с точки зрения прав собственности // *Контракты в академическом мире* / сост. и науч. ред. М. М. Юдкевич. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 127–159.
3. *Третьяков П. И., Мартынов Е. Г.* Профессиональное образование учреждение: управление образованием по результатам. М., 2001. 368 с.
4. *Чечель И. Д., Потемкина Т. В., Фирсова М. М.* Управленческая компетентность руководителей образовательных организаций: монография / под ред. И. Д. Чечель. М.: АПКИППРО, 2014. 215 с.
5. *Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.* Управление образовательными системами / под ред. Т. И. Шамовой. М.: Владос, 2002. 320 с.

References

1. *Konarzhevskiy Yu. A.* Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie. M.: Tsentr «Pedagogicheskiy poisk», 2000. 222 s.
2. *Makkormik R. E., Mayners R. E.* Upravlenie universitetom: vzglyad s tochki zreniya prav sobstvennosti // *Kontrakty v akademicheskom mire* / sost. i nauch. red. M. M. Yudkevich. M.: Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2011. S. 127–159.
3. *Tret'yakov P. I., Martynov E. G.* Professional'noe obrazovanie uchrezhdenie: upravlenie obrazovaniem po rezul'tatam. M., 2001. 368 s.
4. *Chechel' I. D., Potemkina T. V., Firsova M. M.* Upravlencheskaya kompetentnost' rukovoditeley obrazovatel'nykh organizatsiy: monografiya / pod red. I. D. Chechel'. M.: APKiPPRO, 2014. 215 s.
5. *Shamova T. I., Tret'yakov P. I., Kapustin N. P.* Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami / pod red. T. I. Shamovoy. M.: Vlados, 2002. 320 s.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

С. А. Косцова, Башкирский государственный университет,
Стерлитамакский филиал, e-mail: koscova.sa@mail.ru

В статье рассмотрена сущность и структура экологической культуры личности. Особое внимание автор уделяет взаимосвязи принципов устойчивого развития современной цивилизации и уровням сформированности экологической культуры человека. Автором описана интегративная программа формирования экологической культуры личности и дана характеристика критериев и показателей, характеризующих уровень развития экологической культуры личности.

Ключевые слова: экологическое равновесие, ноосферная концепция, принцип устойчивого развития, экологическое сознание личности, экологическое образование, экологическая культура.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF A PERSON'S ENVIRONMENTAL CULTURE

S. A. Kostsova, Bashkir state University, Sterlitamak branch,
e-mail: koscova.sa@mail.ru

The article considers the essence and structure of ecological culture of a personality. Special attention is paid to the relationship between the principles of sustainable development of the modern civilisation and the levels of formation of a person's environmental culture. The author describes the integrative programme of forming a person's environmental culture and features of the criteria and indicators characterising the level of development of a person's environmental culture.

Key words: ecological balance, noosphere concept, principle of sustainable development, environmental consciousness of a person, environmental education, environmental culture.

Экологическое равновесие человека с окружающей природно-космической средой — необходимое условие гармоничного развития и сохранения жизни общества и всей планеты в целом. В основе данной трактовки лежит ноосферная концепция В. И. Вернадского — идея восстановления связей человека и природы, оптимизации биосферы в ноосферу, осознание вселенской сущности человека, его разума как высшего мирового жизненного начала, проявляющегося во всей Вселенной.

Характеристика жизнедеятельности, взаимодействия и взаимоуравновешенности с внешней средой живого организма как открытой динамической системы, ее отличительные свойства и законы развития представлены в работах многих исследователей (В. Г. Афанасьев, Г. Л. Апанасенко, Э. С. Брауэр, В. П. Петленко, Н. Ф. Реймерс и др.).

Экологический аспект здоровья человека, его гармоничного равновесия с природной средой представлен в трудах Л. Г. Апанасенко, Ю. В. Кононова, Д. Ж. Марковича, А. А. Милтса, Л. В. Моисеевой, Л. И. Пономаревой, И. Л. Ореховой, З. И. Тюмасевой и др.

Проблема экологического равновесия как наиболее оптимальной и гармоничной формы существования жизни на Земле интерпретируется в контексте антропогенной цивилизационной парадигмы. Согласно данной парадигме, философский смысл жизни каждого человека — морально-этическое, психическое и духовное самосовершенствование, целью которого является достижение такого духовного состояния, когда человек воспринимает все живое в окружающем мире как самого себя при осознании себя составной частью Вселенной.

Идеям парадигмы антропогенной цивилизации созвучно гуманистическое направление в понимании сути взаимодействия человека и Природы, которое постулирует формирование новой экологической этики, основанной на глубоком понимании, глобальной взаимосвязи всего живого на Земле, включенности человека в эту взаимосвязь. Основной акцент делается на развитие экологической совести и экологической этики, созидательной деятельности человека, направленной на улучшение, гармонизацию окружающего мира [4].

В 90-х гг. XX в. была провозглашена необходимость перехода мирового сообщества на путь устойчивого развития — такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности. Принципы устойчивого развития: справедливости — богатства (блага), возможности и ответственность должны быть распределены справедливо между странами и между различными группами внутри каждой страны; сохранения природной среды — гармоничное, сбалансированное развитие био-, техно- и социосферы действия человека, исключающее необратимые разрушения в биосферных процессах; целостного мышления — преодоление фрагментации экологической ответственности при принятии решений и учет всех факторов (экономических, экологических, социальных), влияющих на формирование проблемы; «думать глобально — действовать локально» — в условиях единого, взаимосвязанного и ограниченного воздействия на окружающую среду необходимо сверять с тем, как это вписывается в общую стратегию развития на более высоком иерархическом уровне (от локального до глобального) [1].

Экологическое сознание личности рассматривается с точки зрения антропоцентризма и трактуется следующим образом: знание о взаимных связях человека и среды, их значимости для человека и для сохранения устойчивого баланса между ними; понимание и оценка человеком своих возможностей по использованию этих связей для удовлетворения потребностей и определения

границ антропогенного воздействия; знание и понимание человеком своих возможностей воздействия на природу, определение целей такого воздействия, оценка вариантов предполагаемого поведения в экологической среде, учет последствий такого поведения и познания самого себя как элемента экологической системы; отражение в сознании процессов взаимодействия между человеком как организмом и человеком как личностью, с одной стороны, и обществом и окружающей средой — с другой, в тех аспектах биологической и социальной жизни, которые обусловлены природными факторами; сложная, саморегулирующаяся (т. е. имеющая возможность менять цели, функции и звенья) система, сформированная для решения задач установления, стабилизации или изменения взаимоотношений с природой и ее объектами, возникающими в процессе удовлетворения человеком своих потребностей [3].

Значительную роль в формировании и развитии экологического сознания личности играет система экологического образования и просвещения. Термин «экологическое образование» впервые был официально введен в 1970 г. на конференции, организованной Международным Союзом охраны природы и природных ресурсов. Сегодня экологическое образование приобретает статус системообразующего фактора образования в целом, определяет его стратегические задачи и ведущие направления.

Экологическое образование — непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственных отношений, обеспечивающих экологическую ответственность человека и общества за состояние и улучшение природно-социальной среды. Его основной целью является формирование и развитие экологической культуры учащихся, ответственного и сознательного отношения к природе, понимания неразрывной связи человеческого общества и природы.

Б. Т. Лихачев указывает, что «экологическая культура человека органично связана с личностью в целом..., она возникает как новое

психическое образование, рассматриваемое как единство соответственно развитых сознания и эмоционально-психических состояний. Ядром такого сознания является особым образом ориентированная умственная аналитико-синтезирующая способность человека, гарантирующая научно-обоснованное включение в природу, жизнь общества, имея в виду сохранение их равновесия» [2, с. 95].

Л. В. Моисеева и С. М. Файрушина определяют экологическую культуру личности как восприятие окружающей действительности и степень ответственности по отношению к ней. «Проявляется она в конкретных действиях субъекта и выражает меру развития свободы социального субъекта, определяемую упорядоченной системой информации, выражающую характер (способ) и качественный уровень взаимодействия человека с внешней природной и социальной средой, при этом внутренняя среда жизнедеятельности субъекта представлена в духовных ценностях, всех видах и результатах человеческой деятельности, основана на внутренней взаимосвязи индивида и Природы» [4, с. 116].

Мы рассматриваем экологическую культуру как часть общей культуры личности, сложное, многофункциональное, интегративное и динамическое новообразование — совокупность экологически развитых сознания, потребностно-мотивационной, операционально-деятельностной, эмоционально-чувственной и волевой сфер личности, характеризующееся ценностными установками человека на созидание экологически здоровой окружающей природной среды.

Сформированность экологической культуры характеризуется готовностью человека к взаимодействию с природой:

- когнитивная готовность представляет собой определенный уровень познавательных интересов и эрудиции человека, осознание себя как творца окружающей действительности, носителем экологической культуры дает основу пропаганды природоохранных знаний и мероприятий, индивидуально-личностной ориентации на экологическую деятельность;

- коммуникативная готовность характеризуется желанием и стремлением, способ-

ностями человека к взаимодействию с другими людьми в процессе природоохранной деятельности, содружеству и сотворчеству в реализации экологических мероприятий;

- нравственная готовность включает нравственные качества личности (ответственность, доброжелательность, отзывчивость и др.), являющиеся необходимым условием для успешной реализации природоохранной деятельности и, в свою очередь, результатом экологического поведения человека;

- эмоционально-волевая готовность включает положительное эмоциональное отношение к объектам природы, переживания, связанные с процессом общения с природой, а также волевые усилия человека к участию в природоохранных мероприятиях, способности к самоуправлению (постановка целей и задач, планирование экологической деятельности, самоорганизация и самоконтроль);

- потребностно-мотивационная готовность предполагает активную позицию человека в сохранении и оздоровлении природной среды, в решении конкретных экологических задач по изменению окружающей действительности, характеризует его отношение к экологической деятельности как одному из жизненно важных путей гуманистического преобразования мира;

- операционально-деятельностная готовность предусматривает владение некоторыми экологическими умениями и навыками оценки условий и оздоровления окружающей природной среды, что способствует включению человека в посильную природоохранную деятельность;

- рефлексивная готовность включает умения и навыки осмысления человеком хода и результатов экологической деятельности, оценивания степени собственного участия в реализации природоохранных мероприятий, анализа собственных мыслей и действий, определения уровня собственного продвижения (достижений), прогнозирования дальнейших направлений и мероприятий по сохранению и облагораживанию окружающей природной среды.

Основы экологической культуры следует закладывать с самого раннего детства, когда идет наиболее активное развитие и форми-

рование организма ребенка, его интеллекта и духовной сферы, социальных характеристик и образа жизни. Младший школьный возраст является фундаментом формирования нравственно-экологической позиции личности. У воспитанника вырабатывается осознанное отношение к окружающему миру, определение своего места среди других живых организмов, стремление общаться и сопереживать им. Особое внимание к данному вопросу вызвано двумя причинами:

- организация экологического воспитания как непрерывного и систематического процесса в течение всего периода школьного обучения;
- актуальность формирования элементарной экологической культуры.

В рамках разработки проблемы формирования экологической культуры школьников нами была составлена и внедрена в учебно-воспитательный процесс начальной школы комплексная и интегративная программа организации проектной деятельности учащихся, реализуемая в процессе внеклассной работы.

Одним из компонентов данной программы являлась организация проектной деятельности учащихся экологической направленности по исследованию, характеристике и созданию экологически здоровой окружающей природной среды.

Комплексный характер данной программы обуславливают:

- логика проектирования: «я → семья → природа → социум → безопасность → познание», расширяющая грани познания и создания ребенка от микромира до макросоциума;

- направления деятельности: познавательное, поисково-исследовательское, практико-ориентированное, деятельностно-операционное, созидательно-творческое, рефлексивно-оценочное;

- содержательные модули: «Я и мое здоровье», «Здоровье моей семьи», «Здоровье окружающей среды», «Здоровье общества», «Безопасность здоровья», «Познание здоровья»;

- логическая взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность некоторых проектов внутри каждого содержательного модуля программы, а также межмодульное сочетание проектной деятельности.

Необходимо отметить, что интегративный характер данной программы состоит в отборе и реализации различных педагогических технологий, форм и методов организации деятельности младших школьников: игротворчество и сказкотворчество, технология тренинга, театральная педагогика, технология мониторинга, организация продуктивной деятельности (рисование, аппликация, лепка, моделирование и пр.), тематические недели и проводимые в их рамках утренники и праздники, олимпиады и игровые программы, конкурсы и викторины, турниры и эстафеты и пр.

Таким образом, в качестве результирующей процесса формирования экологической культуры личности, может выступать степень проявления у нее готовности к правильному взаимодействию с природой и самоконтролируемая активность в оздоровлении природной среды.

Список литературы

1. Бродский А. К. Общая экология: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ФПК. М.: Прометей, 1992. 528 с.
3. Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание: учебное пособие. М.: Логос, 2001. 376 с.
4. Моисеева Л. В., Файрушина С. М. Экологическая педагогика: современный аспект: монография. Казань: МОиНРТ, 2010. 316 с.

References

1. Brodskiy A. K. Obshchaya ekologiya: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. 256 s.
2. Likhachev B. T. Pedagogika: kurs lektsey: uchebnoe posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedeniy i slushateley FPK. M.: Prometey, 1992. 528 s.
3. Medvedev V. I., Aldasheva A. A. Ekologicheskoe soznaniye: uchebnoe posobie. M.: Logos, 2001. 376 s.
4. Moiseyeva L. V., Fayrushina S. M. Ekologicheskaya pedagogika: sovremennyy aspekt: monografiya. Kazan': MOiNRT, 2010. 316 s.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ

М. Ю. Валентинов, Московский городской психолого-педагогический университет,
e-mail: 1df23@rambler.ru

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи индивидуально-личностных свойств и самоактуализации в процессе социализации военнослужащих по контракту. Выявлены различия в самоактуализации военнослужащих в процессе социализации к служебной деятельности по возрастному и гендерному признакам.

Ключевые слова: военнослужащий по контракту, социализация, индивидуально-личностное свойство, самоактуализация, возраст, гендер.

INTERRELATION OF PERSONAL QUALITIES AND SELF-ACTUALISATION IN THE COURSE OF SOCIALISATION OF CONTRACT SERVICEMEN

M. Y. Valentirov, Moscow City Psychological-Pedagogical University,
e-mail: 1df23@rambler.ru

The results of the research on the interrelation of personal qualities and self-actualisation in the course of socialisation of contract servicemen are presented in the article. The author reveals the distinctions in self-actualisation of servicemen in the course of socialisation for service activities depending on age and gender.

Key words: contract servicemen, socialisation, personal quality, self-actualisation, age, gender.

На современном этапе реформирования силовых структур Российской Федерации, связанных с изменениями организационно-штатной структуры, оснащением современными техническими средствами, освоением новых методов защиты рубежей и комплектования подразделений военнослужащими по контракту — важным аспектом социализации личности военнослужащего по контракту выступает процесс самоактуализации. Развитие личности военнослужащего в процессе овладения военной специальностью связано с потребностью в самореализации и профессиональном росте, а в конечном итоге в самоактуализации как высшей ступени развития человека.

Термин «самоактуализация» впервые ввел К. Гольдштейн. В самоактуализации он видел действия, которые призваны удовлетворять потребности человека. Также ученый считал,

что самоактуализация заключается в креативности человеческой природы, которая потенцирует развитие и совершенствование организма [4, с. 584]. К. Роджерс рассматривал направленность к самоактуализации как проявление способности личности преобразовывать себя, что, по его мнению, должно создавать новые, более духовные направления в развитии человека [5, с. 43]. А. Маслоу рассматривает самоактуализацию в форме переживаний, которые происходят с человеком на различных этапах жизни. В своей книге «Мотивация и личность» А. Маслоу видел самоактуализацию как стремление личности стать всем, кем возможно, как потребность в актуализации заложенных потенциалов [2, с. 56]. Следовательно, зарубежные психологи считают, что самоактуализация синтетична, включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потен-

циала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности [1, с. 91–114].

В отечественной психологической науке самоактуализация связывается с процессом развития личности как субъекта жизнедеятельности и формирования жизненной стратегии (К. А. Абульханова-Славская), интеллектуальной активности (Д. Б. Богоявленская), свободного выбора активности (О. А. Конопкин, В. А. Иванников), носителя ответственности, нравственности, веры (Б. С. Братусь) и смысла (Д. А. Леонтьев). Так, А. В. Мудрик определяет самоактуализацию как признак обособления человека в обществе [3, с. 606]. Р. М. Шамионов выделяет самоактуализацию, как «собственно личностное» критериальное образование социальной зрелости личности [6, с. 139]. Различные аспекты самоактуализации личности рассмотрены в работах А. С. Коголовской, П. Д. Никитенко, А. В. Созонник, Р. М. Шамионова.

Вместе с тем в настоящее время возникает необходимость изучения особенностей протекания процесса самоактуализации военнослужащих по контракту и выявления взаимосвязей с индивидуально-личностными свойствами для прогнозирования успешности профессиональной деятельности в процессе социализации. Проведенный анализ свидетельствует о том, что исследования динамики самоактуализации военнослужащих по контракту в процессе социализации — не выявлены. Это обстоятельство послужило основанием для проведения исследования по обозначенной проблеме. Изучение военнослужащих проходило на базе воинских частей, дислоцирующихся в Приморском крае, в период с 15 июня по 15 июля 2014 г.

Объект исследования: самоактуализация военнослужащих, проходящих службу по контракту как критерий социализации.

Предмет исследования: взаимосвязь индивидуально-личностных свойств и самоактуализации военнослужащих, проходящих службу по контракту.

Цель исследования: установить взаимосвязь показателей самоактуализации с индивидуально-личностными свойствами военнослужащих по контракту, а также выявить различия в параметрах самоактуализации по возрастному и гендерному признаку.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности индивидуально-личностных свойств и самоактуализации военнослужащих по контракту в процессе социализации к служебной деятельности.

2. Определить степень взаимосвязи индивидуально-личностных свойств и самоактуализации у военнослужащих по контракту в процессе социализации к служебной деятельности.

3. Показать различия в самоактуализации военнослужащих в зависимости от возраста и гендера.

Гипотезы исследования:

- существует взаимосвязь между индивидуально-личностными свойствами и самоактуализацией военнослужащих по контракту;
- показатели самоактуализации военнослужащих различаются по возрастному и гендерному признакам.

В исследовании приняли участие 140 военнослужащих по контракту. Возрастной диапазон испытуемых от 20 до 45 лет, все испытуемые были разделены на пять групп: 1-я группа (20–24) — 26 человек, 2-я группа (25–29) — 30 человек, 3-я группа (30–34) — 32 человека, 4-я группа (35–39) — 29 человек, 5-я группа (40–45) — 23 человека. По гендерному признаку представленность испытуемых составила: военнослужащие-мужчины — 77 человек, военнослужащие-женщины — 63 человека.

Для проведения исследования использовались методики: «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО+); «Самоактуализационный тест» (САТ). При обработке результатов использовались: коэффициент линейной корреляции Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ, *t*-критерий Стьюдента. Математическая обработка осуществлялась в профессиональной программе статистической обработки информации SPSS 20.0.

Основные результаты исследования.

На первом этапе исследования по результатам тестирования определялись особенности самоактуализации и индивидуально-личностных свойств, а также степень их взаимосвязи. Были выявлены следующие положительные связи по шкалам: «сензитивность к себе» — «социальная желательность» ($r = 1, p = 0,001$), эти результаты указывают на то, что при повышении уровня рефлексии собственных чувств у военнослужащих повышается стремление выглядеть более привлекательным, социально приемлемым, представляться в выгодном свете; «познавательные потребности» — «лабильность» ($r = 1, p = 0,023$), т. е. при повышении стремления к приобретению знаний у сотрудников повышается уровень изменчивости настроения, установок, мотивационной неустойчивости.

Наибольшее количество связей получено по шкале «представления о природе человека» со шкалами: «социабельность» ($r = 0,515, p = 0,001$), данные свидетельствуют о том, что при повышении склонности воспринимать природу человека в целом как положительную у военнослужащих увеличивается стремление к взаимодействию с окружающими; «экстраверсия» ($r = 0,474, p = 0,002$), следовательно, при повышении склонности воспринимать природу человека в целом как положительную у сотрудников повышается уровень открытости, общительности и социальной активности; «лабильность» ($r = 0,366, p = 0,022$), т. е. при повышении склонности воспринимать природу человека в целом как положительную повышается уровень изменчивости настроения, установок, мотивационной неустойчивости; «лидерство» ($r = 0,317, p = 0,049$), эти результаты указывают на то, что при повышении склонности воспринимать природу человека в целом как положительную у военнослужащих повышается стремление к самостоятельности в принятии решений, предприимчивости, лидерству.

Также выявлено, что при повышении стремления к оригинальности, способности к творчеству у военнослужащих повышается

стремление к самостоятельности при принятии решений по шкалам «креативность — лидерство» ($r = 0,381, p = 0,017$).

Отрицательные корреляционные связи получены по шкалам: «компетентность во времени» — «дезадаптация» ($r = -0,318, p = 0,048$), т. е. при увеличении уровня понимания того, как прошлое соотносится с настоящим, у военнослужащих снижается уровень дезадаптации; «ценностные ориентации» — «интроверсия» ($r = -0,323, p = 0,045$), эти результаты указывают на то, что при повышении уровня направленности личности на продуктивную деятельность снижается уровень застенчивости, социальной пассивности; «представления о природе человека» — «интроверсия» ($r = -0,376, p = 0,018$), т. е. при повышении склонности воспринимать природу человека в целом как положительную у военнослужащих снижается уровень социальной пассивности, застенчивости, замкнутости и «дезадаптация» ($r = -0,492, p = 0,001$), когда при повышении склонности воспринимать природу человека в целом как положительную у сотрудников снижается уровень дезадаптации; «синергия» — «интроверсия» ($r = -0,334, p = 0,038$), данные свидетельствуют о том, что при повышении способности к целостному восприятию мира и людей, понимания связанности противоположностей у военных снижается уровень социальной пассивности, застенчивости, замкнутости.

Выявленные особенности индивидуально-личностных свойств и самоактуализации военнослужащих по контракту в процессе социализации свидетельствуют о том, что сотрудники обладают достаточными адаптационными возможностями, общительны, социально активны, склонны к быстрому изменению своих установок, стремятся к самостоятельности в принятии решений, предприимчивы, склонны к лидерству.

На втором этапе исследования по результатам тестирования определялись различия уровня выраженности таких параметров самоактуализации военнослужащих, как: «компетентность во времени», «автономность», «ценностные ориентации», «кре-

ативность», «гибкость поведения», «сензитивность», «спонтанность», «познавательные потребности», «самоуважение», «самопринятие», «представления о природе человека», «синергия», «принятие агрессии», «контактность», в зависимости от принадлежности к возрастной группе. Обработка результатов осуществлялась с помощью метода однофакторного дисперсионного анализа (см.: табл. 1).

Как видно из результатов, представленных в табл. 1, показатели самоактуализации в зависимости от возраста военнослужащих по контракту претерпевают некоторые изменения, статистически значимые различия выявлены по шкалам: «автономность», «сензитивность», «спонтанность», «принятие агрессии». По остальным шкалам статистически значимых различий не выявлено.

Анализ полученных данных по шкале «автономность» позволяет утверждать, что на более ранних этапах жизни военнослужащие достаточно независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает

враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами, они свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию. Далее в возрасте 25–29 лет данные показатели несколько снижаются. Впоследствии в возрасте 30–34 лет уровень автономности незначительно возрастает и снижается до низкого уровня к 40–45 годам, что говорит о зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локусе контроля.

Данные, полученные по шкале «сензитивность», позволяют говорить о том, что в возрасте от 20 до 24 лет военнослужащие достаточно чувствительны к собственным переживаниям и потребностям, в период от 25 до 29 лет отмечается существенное снижение выраженности данного качества, далее в возрасте 30–34 лет наблюдается некоторое повышение с постепенным снижением до низкого уровня в возрасте 40–45 лет, что говорит о возникновении бесчувственности, черствости и безразличия к себе, т. е. наблюдается тенденция появления профессионального выгорания.

Таблица 1

Уровень выраженности самоактуализации и значений однофакторного дисперсионного анализа в зависимости от возраста военнослужащих по контракту

Шкала	Возраст, лет					F	Знч
	20–24	25–29	30–34	35–39	40–45		
Компетентность во времени	6,28	5,84	5,90	5,62	4,67	1,026	,396
Автономность	5,89	4,94	5,57	5,38	3,44	2,824	,027
Ценностные ориентации	5,33	5,37	5,30	5,14	4,67	,267	,899
Креативность	3,78	3,90	4,30	4,00	3,22	,659	,622
Гибкость поведения	5,17	4,63	5,10	5,52	4,22	1,299	,274
Сензитивность	6,28	4,89	5,63	4,90	3,89	4,032	,004
Спонтанность	6,50	5,10	4,70	4,29	4,00	4,023	,004
Познавательные потребности	4,72	4,81	4,87	3,29	4,22	2,318	,060
Самоуважение	6,17	5,25	5,97	5,19	4,78	1,995	,099
Самопринятие	5,94	5,75	6,07	5,81	4,22	1,359	,251
Представления о природе человека	4,67	5,32	5,43	5,48	5,22	,595	,667
Синергия	4,28	4,57	4,93	4,81	5,11	,594	,667
Принятие агрессии	5,67	4,44	5,07	3,90	4,67	2,797	,029
Контактность	5,56	4,41	4,83	5,05	3,67	2,083	,086

Результаты по шкале «спонтанность» указывают на то, что в возрасте от 20 до 24 лет военнослужащие не боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции и могут действовать заранее, не рассчитывая способ поведения. Данный показатель обнаруживает тенденцию к снижению, что указывает на наличие опасений в открытом проявлении своих чувств и эмоций в поведении у военнослужащих в более зрелом возрасте.

Анализ полученных данных по шкале «принятие агрессии» позволяет говорить о том, что в возрасте 20–24 лет военнослужащие способны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы и могут проявлять это в межличностных контактах. Конечно же, речь не идет об оправдании своего антисоциального поведения, также в этом возрасте наблюдается некоторое снижение этого параметра, с дальнейшим незначительным повышением к 30–34 годам. В возрасте 35–39 лет уровень принятия агрессии устанавливается ниже средних показателей, что говорит о стремлении скрыть это качество, отказаться от агрессии, подавить ее в себе, что указывает на низкий уровень самоактуализации. В возрасте 40–45 лет отмечается

незначительное повышение выраженности данного качества.

Следовательно, в возрасте от 20 до 24 лет уровень самоактуализации гораздо выше, чем в периоде от 40 до 45 лет. Гендерные различия в самоактуализации военнослужащих по контракту определялись с помощью *t*-критерия Стьюдента (см.: табл. 2).

Как видно из результатов, представленных в табл. 2, показатели самоактуализации в зависимости от пола испытуемых обнаруживают статистически значимые различия по шкалам: «спонтанность», «синергия», «принятие агрессии». Данные по шкале «спонтанность» свидетельствуют о том, что военнослужащие-мужчины в большей степени, чем военнослужащие-женщины, не боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции и могут действовать заранее, не рассчитывая способ поведения. Военнослужащие-женщины опасаются открытого проявления своих чувств и эмоций в поведении.

Данные по шкале «синергия» свидетельствуют о том, что военнослужащие-женщины более склонны к целостному восприятию мира и людей, способны находить закономерные связи во всех явлениях жизни. В то

Таблица 2

Средние значения самоактуализации личности и значений *t*-критерия Стьюдента по гендерному признаку военнослужащих по контракту

Шкала	Пол		t	Знач
	М	Ж		
Компетентность во времени	5,83	5,62	,447	,656
Автономность	5,25	4,67	1,204	,231
Креативность	4,03	3,43	1,383	,605
Ценностные ориентации	5,38	4,67	1,518	,131
Гибкость поведения	4,87	5,14	–,603	,547
Сензитивность	5,21	4,90	,975	,335
Спонтанность	5,21	3,81	2,933	,004
Познавательные потребности	4,64	4,00	1,494	,145
Самоуважение	5,57	5,00	1,338	,183
Самопринятие	5,72	5,95	–,463	,644
Представления о природе человека	5,26	5,38	–,222	,826
Синергия	4,55	5,43	– 2,115	,036
Принятие агрессии	4,83	3,71	2,549	,012
Контактность	4,73	4,48	,553	,581

время как военнослужащие-мужчины более склонны воспринимать жизненные противоречия как антагонистические.

Также данные по шкале «принятие агрессии» свидетельствуют о том, что военнослужащие-мужчины в большей степени способны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы и могут проявлять это в межличностных контактах, в то время как военнослужащие-женщины более склонны скрывать это качество, отказываются от агрессии, подавляют ее в себе, что говорит о более низком уровне самоактуализации.

Таким образом, особенностями индивидуально-личностных свойств и самоактуализации военнослужащих по контракту в процессе социализации являются: наличие адаптационного потенциала, коммуникативных возможностей, лабильности социальных установок, социальной активности, стремление к лидерству и независимости в принятии решений. Гипотезы о взаимосвязи показателей самоактуализации и индивидуально-личностных свойств, а также о различиях самоактуализации военнослужащих по возрастному и гендерному признакам подтверждены.

В процессе социализации военнослужащих по контракту такие параметры самоактуализации, как: «автономность», «сензитивность», «спонтанность», «принятие агрессии» обнаруживают тенденцию к снижению по мере увеличения возрастных показателей от 20 до 45 лет, с некоторым повышением в возрасте 30–34 лет.

Различия параметров самоактуализации военнослужащих по контракту в зависимости от гендера обнаруживаются по шкалам: «спонтанность», «синергия», «принятие агрессии». Полученные результаты позволяют говорить о том, что военнослужащие-мужчины в своем поведении более естественны, раскованны, в большей степени способны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы, нежели военнослужащие-женщины, но в отличие от них склонны воспринимать жизненные про-

тиворечия как антагонистические. В то же время военнослужащие-женщины, в отличие от военнослужащих-мужчин, не стремятся к открытому проявлению своих чувств и эмоций в поведении, стараются подавлять в себе агрессию, но более склонны к целостному восприятию мира и людей, способны к установлению закономерных связей во всех явлениях жизни.

Выводы:

1. Самоактуализация личности военнослужащих, проходящих службу по контракту, выступает важным показателем социализации личности, заключающемся в способности преобразовывать себя, стремиться к развитию личности, а также проявляется как признак обособления человека в социуме.

2. Установлено наличие взаимосвязи компетентности во времени с дезадаптацией, ценностных ориентаций с интроверсией, сензитивности к себе с социальной желательностью, представлениями о природе человека с экстраверсией, интроверсией, лабильностью, дезадаптацией, лидерством, социальностью, синергии с интроверсией, познавательных потребностей с лабильностью, креативности с лидерством.

3. В процессе социализации военнослужащих по контракту в различные возрастные периоды (от 20 до 45 лет) такие параметры самоактуализации, как: «автономность», «сензитивность», «спонтанность», «принятие агрессии» показывают тенденцию к снижению уровня выраженности признака по мере взросления.

4. Различия параметров самоактуализации военнослужащих по контракту, в зависимости от пола обнаруживаются по шкалам: «спонтанность», «синергия», «принятие агрессии» и выражаются в способности военнослужащих-мужчин вести себя более естественно, раскованно и воспринимать все жизненные противоречия как антагонистические. Военнослужащие-женщины не склонны к открытому проявлению чувств и способны к более целостному восприятию мира и людей, установлению закономерных связей во всех жизненных явлениях.

Список литературы

1. *Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. С.* Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М., 1984.
2. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
3. *Мудрик А. В.* Социализация человека: учебное пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 624 с.
4. Психологический словарь / под общ. ред. П. С. Гуревича. М.: ОЛМА МЕДИА Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. 800 с.
5. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Смысл, 1994. 210 с.
6. *Шамионов Р. М.* Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации: дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2002. 362 с.

References

1. *Aleshina Yu. E., Gozman L. Ya., Dubovskaya E. S.* Sotsial'no-psikhologicheskie metody issledovaniya supruzheskikh otnosheniy. M., 1984.
2. *Maslou A.* Motivatsiya i lichnost'. SPb.: Yevraziya, 1999. 479 s.
3. *Mudrik A. V.* Sotsializatsiya cheloveka: uchebnoe posobie. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2010. 624 s.
4. *Psikhologicheskii slovar' / pod obshch. red. P. S. Gurevicha.* M.: OLMA MEDIA Grupp, OLMA PRESS Obrazovanie, 2007. 800 s.
5. *Rodzhers K.* Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M.: Smysl, 1994. 210 s.
6. *Shamionov R. M.* Vneshnie i vnutrennie determinanty lichnosti v protsesse eyo sotsializatsii: dis. ... d-ra psikhol. nauk. Saratov, 2002. 362 s.

О СОСТАВЕ БЮДЖЕТНОГО ПРАВОНАРУШЕНИЯ

С. А. Полякова, Дальневосточный юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Хабаровск,
e-mail: svetlana_polyakova_27@mail.ru

В статье автором предпринята попытка разобраться в сложных теоретических вопросах бюджетного права, связанных со структурой состава бюджетного правонарушения и особенностями его элементов.

Ключевые слова: кодекс, бюджет, состав, бюджетное правонарушение, бюджетная ответственность.

THE STRUCTURE OF A BUDGET OFFENSE

S. A. Polyakova, Far Eastern Law University of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation, e-mail: svetlana_polyakova_27@mail.ru

The author of the article makes an attempt to solve difficult theoretical questions of the budget law connected with the structure of a budget offense and features of its elements.

Key words: code, budget, structure, budget offense, budget responsibility.

Противоправные деяния в бюджетной сфере несут в себе серьезную угрозу для общества и государства, поскольку именно в ней сосредоточены денежные ресурсы в больших объемах. Это делает ее особенно привлекательной для разного рода незаконной деятельности, позволяя быстро достигнуть конечного результата — получить денежные доходы, обогатиться за счет государства, муниципальных образований и других субъектов.

Так, Президентом Российской Федерации эти нарушения, а также хищение бюджетных ассигнований в некоторых отраслях экономики государства рассматриваются как «прямой удар по национальной безопасности страны» [5].

Совокупность данных обстоятельств создает предпосылки для совершения различного рода злоупотреблений в бюджетной сфере и вызывает реакцию государства по защите своих имущественных интересов.

Так, в ч. IV Бюджетного кодекса РФ предусмотрены бюджетные меры принуждения, которые применяются за совершение бюджетных правонарушений (ст. 306.4–306.8) участниками бюджетного процесса.

Каждое бюджетное правонарушение имеет свой состав, под которым понимается вся совокупность предусмотренных бюджетно-правовыми нормами элементов, при наличии которых данное противоправное деяние признается таковым. К ним относятся: объект, объективная сторона, субъект и субъективная сторона бюджетного правонарушения.

Вместе с тем в литературе существует и такая точка зрения, согласно которой бюджетное правонарушение обладает трехэлементной структурой: объект, объективная сторона и субъект [2, с. 356].

Почвой для подобного рода размышлений послужило отсутствие законодательного закрепления признака виновности в Бюджетном кодексе РФ. Однако наличие вины как обязательного элемента можно проследить на основании анализа содержащихся в Бюджетном кодексе РФ составов правонарушений (ст. 306.4–306.8). Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что законодатель на вине не делает акцент, он ее подразумевает. Отсюда наличие вины нарушителя является обязательным основанием применения к нему бюджетных мер принуждения, что позволяет сделать вывод о необходимости закрепления

на законодательном уровне признака виновности в ст. 306.1 Бюджетного кодекса РФ.

Такой же точки зрения придерживаются и другие исследователи [4, с. 48–52].

Так, например, права Н. А. Саттарова, когда утверждает, что в публичном праве, в отличие от гражданско-правовых отношений, безвиновная ответственность недопустима [1, с. 134]. Аналогичную позицию занимает Конституционный суд РФ, в соответствии с которой санкции штрафного характера, исходя из общих принципов права, должны отвечать вытекающим из Конституции Российской Федерации требованиям справедливости и соразмерности. Принцип соразмерности, выражающий требования справедливости, предполагает установление публично-правовой ответственности лишь за виновное деяние и ее дифференциацию в зависимости от тяжести содеянного, размера и характера причиненного ущерба, степени вины правонарушителя и иных существенных обстоятельств, обуславливающих индивидуализацию при применении соответствующего взыскания [6].

Таким образом, такие противоправные деяния, как нецелевое использование бюджетных средств (ст. 306.4 БК РФ), невозврат либо несвоевременный возврат бюджетного кредита (ст. 306.5 БК РФ), перечисление либо несвоевременное перечисление платы за пользование бюджетным кредитом (ст. 306.6 БК РФ) и др., могут быть совершены, по нашему мнению, только в форме умысла или неосторожности. Следовательно, состав бюджетного правонарушения все-таки представляет собой «четырёхэлементное явление».

Высказав свою точку зрения по этому поводу, представляется интересным проанализировать выводы, касающиеся нашего вопроса, видных ученых, исследующих проблемы финансового права. Так, по утверждению С. В. Кучерова, «некоторые авторы открыто исключают признак вины из существенных признаков бюджетного правонарушения, поскольку меры принуждения могут применяться без учета вины. Это определяется тем, что они не выполняют карательной функции» [3, с. 3]. И, если за их совершение

не предусмотрено мер ответственности, а вина не имеет значения, то такие «явления» вполне могут и не быть правонарушениями. То есть, если рассуждать в таком ракурсе, то в данной ситуации нельзя говорить о совершении субъектом бюджетного правонарушения.

Нашей научной позиции придерживается большая часть исследователей [4, с. 50].

Объект правонарушения — это общественные отношения, урегулированные нормами права и охраняемые мерами юридической ответственности.

Говоря об объекте бюджетного правонарушения, можно резюмировать, что просматривается некое единство мнений по этому вопросу.

Так, Н. А. Саттарова утверждает, что объектами нарушения бюджетного законодательства являются: бюджетная система Российской Федерации; перераспределение бюджетных средств между бюджетами разного уровня; бюджетный процесс в Российской Федерации [1, с. 134].

Рассуждая об объектах бюджетного правонарушения, С. В. Запольский отмечает, что это всегда бюджетные правоотношения, т. е. урегулированные нормами бюджетного права общественные отношения, возникающие в связи с формированием, распределением и использованием средств государственных и местных бюджетов [7, с. 171].

Однако, на наш взгляд, точка зрения С. В. Запольского представляется не совсем убедительной.

Общественные отношения, выступающие как объект бюджетного правоотношения, регулируются не только нормами бюджетного права, а в ряде случаев — конституционного, административного и других отраслей права, но охраняться они могут и должны только нормами Бюджетного кодекса РФ.

Если же конкретное противоправное деяние посягает на общественные отношения, не охраняемые нормами Бюджетного кодекса РФ, то в данном случае здесь нет объекта бюджетного правонарушения, а следовательно, и нет состава бюджетного правонарушения.

Таким образом, объектом бюджетного правонарушения, по нашему мнению, являются охраняемые Бюджетным кодексом РФ общественные отношения, складывающиеся в процессе бюджетной деятельности государства (Российской Федерации, ее субъектов) и муниципальных образований. Например, объектом бюджетного правонарушения, предусмотренного ст. 306.4 Бюджетного кодекса РФ, являются общественные отношения в сфере бюджетного финансирования.

Объективная сторона бюджетного правонарушения — это совокупность признаков противоправного деяния (действия или бездействия), закрепленных бюджетно-правовыми нормами и характеризующих внешнее проявление бюджетного правонарушения в реальной действительности. Для примера. Объективная сторона правонарушения, предусмотренного ст. 306.4 Бюджетного кодекса РФ, состоит в том, что виновный направляет средства бюджета бюджетной системы Российской Федерации и производит оплату денежных обязательств в целях, не соответствующих полностью или частично целям, определенным законом (решением) о бюджете, сводной бюджетной росписью, бюджетной росписью, бюджетной сметой, договором (соглашением) либо иным документом, являющимся правовым основанием предоставления указанных средств.

Субъект бюджетного правонарушения — это лицо, его совершившее, в отношении которого применяются бюджетные меры принуждения, т. е. субъект — нарушитель, субъект бюджетной ответственности.

В качестве субъектов бюджетной ответственности можно рассматривать, прежде всего, субъекта, обладающего способностью и возможностью нести юридическую ответственность за совершенное им бюджетное правонарушение.

По действующему бюджетному законодательству ими могут выступать публично-правовые образования (Российская Федерация, субъект федерации или муниципальное образование), а также коллективные субъек-

екты бюджетной ответственности (например, органы местного самоуправления и государственные и муниципальные казенные учреждения).

Субъективная сторона бюджетного правонарушения — это психическое отношение правонарушителя к совершенному им деянию и его последствиям.

Вина субъекта бюджетного правонарушения определяется в зависимости от вины его должностных лиц, действия (бездействие) которых обусловили совершение бюджетного правонарушения.

Вина может быть выражена в двух формах: в форме умысла и в форме неосторожности.

Поэтому бюджетное правонарушение может быть совершено умышленно или по неосторожности.

Бюджетное правонарушение признается совершенным умышленно, если лицо, его совершившее, осознавало противоправный характер своего действия (бездействия), предвидело его вредные последствия и желало наступления таких последствий или сознательно их допускало либо относилось к ним безразлично.

В первом случае умысел является прямым, поскольку лицо желало наступления вредных последствий, а во втором и третьем — косвенным, так как лицо прямо не желало наступления вредных последствий, но сознательно допускало их наступление либо относилось к ним безразлично.

Бюджетное правонарушение признается совершенным по неосторожности, если лицо, его совершившее, предвидело возможность наступления вредных последствий своего действия (бездействия), но без достаточных к тому оснований самонадеянно рассчитывало на их предотвращение либо не предвидело возможности наступления таких последствий, хотя должно было и могло их предвидеть.

В первом случае неосторожность проявляется в форме легкомыслия, так как лицо предвидело возможность наступления вредных последствий, но самонадеянно рассчитывало их предотвратить, а во втором — в форме небрежности.

Таким образом, бюджетное правонарушение характеризуется определенным составом, под которым следует понимать совокупность предусмотренных бюджетно-правовыми нормами элементов, при наличии которых данное противоправное деяние признается таковым. К ним относятся: объект, объективная

сторона, субъект и субъективная сторона бюджетного правонарушения.

Каждый из названных элементов бюджетного правонарушения является обязательным. При отсутствии хотя бы одного из них деяние не может быть признано бюджетным правонарушением.

Список литературы

1. Бюджетное право: учебник / под ред. Н. А. Сагтаровой. СПб.: Деловой двор, 2009. 296 с.
2. Крохина Ю. А. Финансовое право России: учеб. для вузов. М.: НОРМА, 2007. 720 с.
3. Кучеров С. В. Проблемы правовой идентификации нарушений бюджетного законодательства // Финансовое право. 2010. № 11. С. 2–5.
4. Мусаткина А. А. Финансовое правонарушение: понятие и виды // Налоги и налогообложение. 2006. № 5. С. 48–52.
5. Послание Президента РФ Федеральному собранию на 2015 год от 04.12.2014 г. // РГ. № 278. 05.12.2014.
6. Постановление Конституционного суда РФ от 15 июля 1999 г. № 11-П «По делу о проверке конституционности отдельных положений Закона РСФСР «О Государственной налоговой службе РСФСР» и Законов Российской Федерации «Об основах налоговой системы в Российской Федерации» и «О федеральных органах налоговой полиции» // СЗ РФ. 1999. № 30. Ст. 3988.
7. Финансовое право: учебник для бакалавров / под общ. ред. С. В. Запольского. М.: Юрайт, 2014. 575 с.

References

1. Byudzhethnoe pravo: uchebnyk / pod red. N. A. Sattarovoy. SPb.: Delovoy dvor, 2009. 296 s.
2. Krokhina Yu. A. Finansovoe pravo Rossii: ucheb. dlya vuzov. M.: NORMA, 2007. 720 s.
3. Kuchеров S. V. Problemy pravovoy identifikatsii narusheniy byudzhethnogo zakonodatel'stva // Finansovoe pravo. 2010. № 11. S. 2–5.
4. Musatkina A. A. Finansovoe pravonarushenie: ponyatie i vidy // Nalogi i nalogooblozhenie. 2006. № 5. S. 48–52.
5. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu sobraniyu na 2015 god ot 04.12.2014 g. // RG. № 278. 05.12.2014.
6. Postanovlenie Konstitutsionnogo suda RF ot 15 iyulya 1999 g. № 11-P «Po delu o proverke konstitutsionnosti otdel'nykh polozheniy Zakona RSFSR «O Gosudarstvennoy nalogovoy sluzhbe RSFSR» i Zakonov Rossiyskoy Federatsii «Ob osnovakh nalogovoy sistemy v Rossiyskoy Federatsii» i «O federal'nykh organakh nalogovoy politsii» // SZ RF. 1999. № 30. St. 3988.
7. Finansovoe pravo: uchebnyk dlya bakalavrov / pod obshch. red. S. V. Zapol'skogo. M.: Yurayt, 2014. 575 s.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР

А. М. Салогуб, Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов,
e-mail: alexis1005@yandex.ru

В статье рассматривается проблема синдрома эмоционального выгорания сотрудников силовых структур, раскрывается структура и содержание данного синдрома.

Ключевые слова: деперсонализация, профессиональное выгорание, редукция профессиональных достижений, силовые структуры, синдром эмоционального выгорания, эмоциональное выгорание, эмоциональное истощение.

THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME OF LAW ENFORCEMENT OFFICIALS

A. M. Salogub, Saint Petersburg Institute of Expert Doctors Improvement,
e-mail: alexis1005@yandex.ru

The author of the paper studies the problem of the emotional burnout syndrome of law enforcement officials and reveals the structure and content of this syndrome.

Key words: depersonalisation, professional burnout, reduction of professional achievements, law enforcement agencies, emotional burnout syndrome, emotional burnout, emotional exhaustion.

Одним из видов деформации личности, возникающей при реализации профессиональной деятельности, является синдром эмоционального выгорания (СЭВ), который представляет собой проявление профессиональной деформации личности в эмоционально-волевой сфере и наиболее ярко проявляется в виде эмоционального истощения, ущербной профессиональной позиции, астении, пассивности и стагнации. Исследования показывают, что СЭВ характерен для людей, занимающихся определенной профессиональной деятельностью. К таким видам деятельности относятся профессии в системе «человек — человек», а также профессии, которые требуют максимальной мобилизации человека и повышенных ресурсозатрат. СЭВ возникает в результате «взаимодействия» между человеком и профессией, влияет на выполнение человеком своих профессиональных обязанностей, оказывает влияние на личностные особенности и в отличие от профессиональной деформации всегда носит негативный характер.

Несмотря на немалое количество работ, посвященных изучению отдельных форм профессиональных деформаций у представителей ряда профессий, исследований СЭВ у сотрудников силовых структур явно недостаточно, следствием чего является дефицит научного знания о структуре, содержании и особенностях, факторах формирования данного явления и отсутствие надежных, эффективных методик его профилактики и коррекции. Поэтому актуальным представляется организация и проведение специального научного исследования, направленного на изучение СЭВ у сотрудников силовых структур.

Понятие «эмоциональное выгорание» впервые появилось в зарубежной психологии в конце XX в. (Н. G. Freudenberg, 1974; С. Maslach, 1982; В. Pelman, Е. Hartman, 1982; Н. Kuunaruu, 1984; К. Kondo, 1991 и др.). В отечественной психологии есть немало исследований, посвященных феномену «выгорания» в сфере педагогов (А. А. Реан, 1994; Л. М. Митина, 1994; Т. И. Ронгин-

ская, 2002; О. А. Баронина, 2003 и др.), у медицинских работников (Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдциц, 1998; Н. В. Козина, 1998 и др.), социальных работников (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, 1997 и др.), управленцев (Н. Е. Водопьянова, А. Б. Серебрякова, 1997 и др.), у торгового персонала, менеджеров (А. Р. Фонарев, 1995; Н. Е. Водопьянова, 1997 и др.), у психологов (Е. Г. Лешукова, 1995; А. Н. Моховиков, 2001 и др.). Что касается «выгорания» у сотрудников силовых структур, то специальных исследований, посвященных данной проблеме, не обнаружено.

Научная новизна настоящего исследования выражается в том, что теоретически обоснован подход к СЭВ как профессиональному феномену, находящемуся на границе «нормы» и «патологии» и представляющему собой крайний вариант нормы. Впервые на основе комплексного теоретического, эмпирического и статистического исследования были выделены особенности структуры и содержания СЭВ сотрудников силовых структур, конкретизировано содержание факторов, влияющих на формирование СЭВ, разработана структурно-функциональная модель СЭВ сотрудников силовых структур.

Эмпирическая база настоящего исследования составила 389 сотрудников различных силовых структур, из них 145 военнослужащих-мужчин и 244 военнослужащих-женщин, средний возраст респондентов — 35,5 лет.

Содержание эмоционального выгорания сотрудников силовых структур исследовалось при помощи опросника выгорания Маслач, методики диагностики уровня «Эмоционального выгорания» В. В. Бойко и Шкала психологического стресса PSM-25.

Особенности нарушения эмоциональной сферы исследовалось на основе шкалы «Эмоциональное истощение» (ЭИ), анализ нарушения профессионального взаимодействия проводился на основе шкалы «Деперсонализация» (ДП), анализ нарушения отношения к себе проводился на основе данных по шкале «Редукция профессиональных достижений» (РД). Содержание СЭВ по преобладающим

симптомам в ее структуре оценивалось на основе методики В. В. Бойко [1].

Общее психическое состояние, связанное с переживанием стресса и включающее в себя соматические, поведенческие и эмоциональные признаки стресса, исследовалось при помощи методики «Шкалы психологического стресса — PSM-25».

Полученное в ходе эмпирического исследования распределение данных по эмоциональному выгоранию значительно отличается от нормального. Это касается нарушения профессионального взаимодействия (психологическая напряженность межличностного взаимодействия, деперсонализация) $p < 0,001$; и нарушения отношения к себе (редукция личных профессиональных достижений) 0,086. Такой компонент, как нарушение в эмоциональной сфере (эмоциональное истощение, чувство неудовлетворенности т. д.) больше остальных соответствует нормальному распределению, тем не менее эти значения недостаточны (0,293).

Попарный сравнительный анализ уровней содержательных компонентов эмоционального выгорания показывает, что уровень эмоциональных нарушений выше, чем уровень нарушения профессионального взаимодействия (деперсонализация).

Сравнительный анализ уровней нарушения межличностных отношений и профессионального отношения к себе позволил получить достоверно статистические различия в сторону более высокого уровня нарушения отношения к себе как профессионалу.

Анализ уровней эмоциональных нарушений и нарушения профессионального отношения к себе позволил получить достоверно статистические различия в сторону более высокого уровня эмоциональных нарушений.

На основе эмпирических данных методики В. В. Бойко выделены преобладающие симптомы СЭВ. Полученные результаты, в сравнении с данными по опроснику Маслач, позволили определить целостную структуру содержания СЭВ у сотрудников силовых структур.

Анализ средних значений симптомов по всей выборке исследуемых лиц позволил выделить преобладающие симптомы СЭВ (рис. 1).

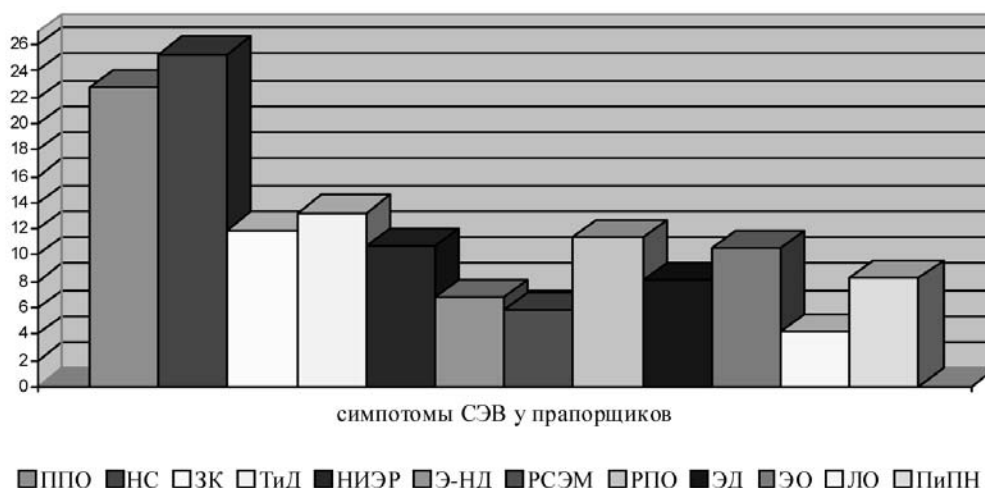


Рис. 1. Распределение средних значений симптомов СЭВ у сотрудников силовых структур

Среди не сформировавшихся симптомов СЭВ можно выделить:

- эмоционально-нравственную дезориентацию (Э-НД);
- расширение сферы экономии эмоций (РСЭМ);
- эмоциональный дефицит (ЭД);
- личностная отстраненность (деперсонализация) (ЛО);
- психосоматические и психовегетативные нарушения (ПиПН).

Среди формирующихся симптомов выделяются:

- загнанность в клетку (формирование чувства вынужденной беспомощности) (ЗК);
- тревога и депрессия (ТиД);
- эмоциональная отстраненность (ЭО).

Среди сформировавшихся симптомов СЭВ выделяются:

- неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (НИЭР);
- редукция профессиональных обязанностей (РПО).

К доминирующим симптомам СЭВ относятся:

- переживание психотравмирующих обстоятельств (ППО);
- неудовлетворенность собой (НС).

Другими словами, для сотрудников силовых структур не характерны серьезные нарушения в межличностных профессиональных отношениях. Нарушения, наблюдаемые в эмоциональной сфере, касаются только про-

фессиональной сферы и не распространяются на личную жизнь сотрудников. При условии сохранения действия стрессовых профессиональных факторов у военнослужащих может усилиться симптоматика СЭВ в виде возрастания чувства беспомощности и невозможности изменить сложившуюся ситуацию, тревожно-депрессивной симптоматики, возможны абсолютное выключение эмоций из сферы профессиональной деятельности до уровня автоматического их выполнения, отсутствия творческого и личностного подхода к выполнению профессиональных обязанностей.

Для СЭВ у сотрудников характерно снижение энергозатрат при выполнении служебных обязанностей, жесткая экономия эмоций, проявление эмоциональной черствости, равнодушия. Основным симптомом данного синдрома является осознание трудноустраняемых психотравмирующих факторов деятельности, выражающееся в виде негативных эмоциональных реакций отчаяния и негодования, что характеризует эмоциональные нарушения. Доминирующим симптомом также является неудовлетворенность собой, которая возникает как реакция аутоагрессии вследствие невозможности изменить внешние обстоятельства и выражается, в том числе, в снижении значимости себя как профессионала, недовольстве своей профессиональной деятельностью.

Анализируя данные, полученные по двум методикам: опроснику Маслач и опроснику В. В. Бойко, можно подтвердить тожде-

ственность и непротиворечивость полученных результатов. Таким образом, выделяя основные нарушения при СЭВ у сотрудников силовых структур, в первую очередь, следует выделить нарушения в эмоциональной сфере (эмоциональное истощение, чувство неудовлетворенности, жесткой экономии эмоций, проявления эмоциональной черствости, равнодушия, негативных эмоциональных реакций отчаяния и негодования). Вторым по значимости компонентом является нарушение отношения к себе, в первую очередь, как профессионалу (редукция личных профессиональных достижений, снижение значимости себя как профессионала, недовольстве своей профессией). Наименее значимым компонентом выступает нарушение профессионального взаимодействия (психологическая напряженность межличностного взаимодействия, деперсонализация). Полученные данные соотносятся с результатами подобных исследований, проведенных в различных профессиональных группах, в которых соотношение компонентов СЭВ по значимости являются аналогичными [2].

Иными словами, в качестве особенностей СЭВ у военнослужащих можно выделить эмоционально негативные состояния (чувство усталости, эмоциональное истощение), которые являются ведущими в структуре СЭВ, а также негативное отношение к себе (приниже-

ние собственных профессиональных достижений, снижение профессиональной самооценки, субъективное и стойкое переживание профессиональной неуспешности). Циничное отношение к другим людям и служебной деятельности не является ведущим в содержательной структуре СЭВ исследуемой категории лиц.

Анализ общей картины СЭВ у сотрудников силовых структур показал, что доминирующие симптомы относятся к первой фазе «Напряжение», при этом сложившиеся симптомы относятся ко второй фазе «Резистенция» (рис. 2).

Уточнение модели СЭВ у сотрудников силовых структур ПО ФСБ проводилась при помощи факторного анализа, который позволил выделить компоненты, входящие в содержательную структуру СЭВ, и компоненты каждого фактора, имеющие наибольшее значение и роль в данном факторе.

В содержательной структуре СЭВ можно выделить 4 фактора.

Компонентами первого фактора являются (компоненты расположены по мере убывания факторной нагрузки):

- истощение (психосоматические и психовегетативные нарушения);
- резистенция (эмоционально-нравственная дезориентация);
- истощение (эмоциональная отстраненность).

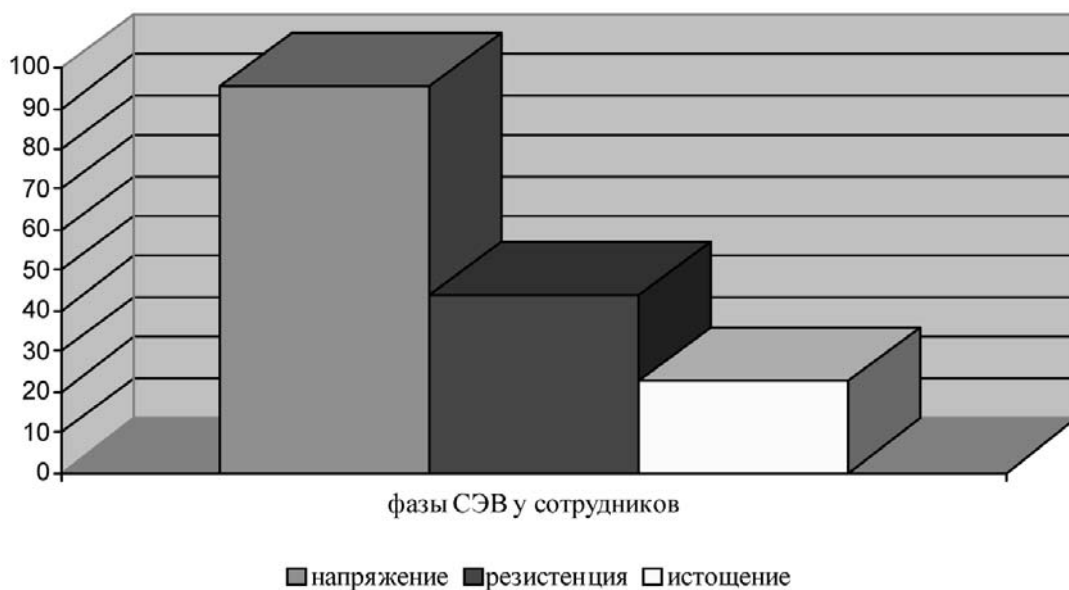


Рис. 2. Распределение фаз СЭВ у сотрудников

Как видно из характеристик компонентов, данный фактор включает те компоненты, которые связаны с эмоциональной сферой и эмоциональным истощением. Указанный фактор, который можно определить как «Эмоциональное истощение», является основным фактором в структуре СЭВ, связан с нервно-психическим напряжением, состоянием усталости, соматовегетативными и психосоматическими нарушениями.

Во второй фактор вошли следующие компоненты:

- эмоциональное истощение профессионального выгорания;
- редукция профессионального выгорания;
- деперсонализация профессионального выгорания.

Фактор объединяет в себя компоненты, связанные с профессиональным выгоранием, соответственно, он получил название «Выгорание в профессиональной деятельности». При этом, в отличие от фактора «Эмоциональное истощение», эмоциональное истощение как составляющая данного фактора рассматривается в отношении своей профессиональной деятельности.

Третий фактор имеет меньшую нагруженность и состоит из одного компонента: резистенция — неадекватное эмоциональное реагирование, получил название «Эмоциональная резистенция», связан с экономией эмоцией в ходе служебных контактов, проявляется в эмоциональной черствости, равнодушии, неучтивости в профессиональных межличностных отношениях.

Четвертый фактор включает в себя такие компоненты, как:

- переживания психотравмирующих обстоятельств;
- резистенция как редукция профессиональных обязанностей.

Поскольку данный фактор включает в себя неконструктивные переживания ситуации, а также неконструктивные переживания себя как профессионала, то данный фактор получил название «Неконструктивность переживаний», проявляется в переживании и осознании стресса в профессиональной деятельности, переживании его тотальности и неразрешимости ситуации, в результате чего человек испытывает недовольство собой, своей профессией.

На основе анализа полученных исследований была построена факторная структура СЭВ (рис. 3).

Таким образом, практическая значимость данного исследования в том, что предложенная структурно-функциональная модель СЭВ сотрудников силовых структур может быть использована при организации профилактических мероприятий по предупреждению СЭВ.

Результаты исследования могут быть использованы в оперативно-служебной деятельности в целях улучшения психологического здоровья военнослужащих. На основе полученных эмпирических данных может быть сформирована система превентивной психодиагностики, позволяющая оценивать уровень эмоционального выгорания. Кроме того, результаты исследования адекватны для использования в психологическом консультировании сотрудников, а также могут служить основой для разработки коррекционных программ, адресованных данному контингенту военнослужащих. Данные проведенного исследования могут использоваться в системе профессиональной подготовки, в системе повышения квалификации сотрудников силовых структур различных ведомств.

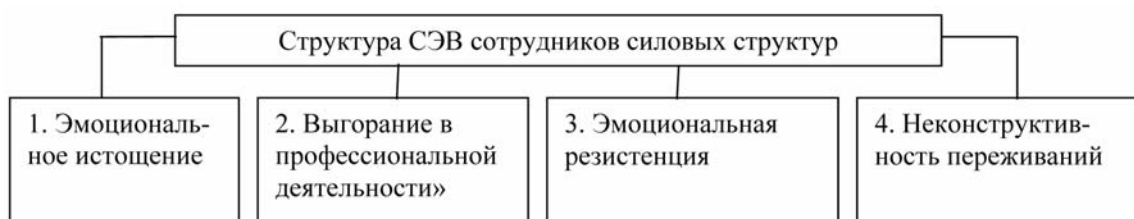


Рис. 3. Структура СЭВ сотрудников силовых структур

Список литературы

1. *Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
2. *Орел В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3.

References

1. *Boyko V. V.* Sindrom «emotsional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii. SPb., 1999.
2. *Orel V. E.* Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoy psikhologii: empiricheskie issledovaniya // Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza. 2001. № 3.

ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

О. А. Сеничкина, Санкт-Петербургский государственный университет,
e-mail: olgasenichkina@yandex.ru

Статья посвящена проблемам тестирования сформированности навыков и умений аудирования. В работе анализируется раздел «Аудирование» в различных сертифицирующих языковых экзаменах. На основе проведенных исследований автором предлагается экспериментальный комплекс тестовых заданий для контроля навыков и умений аудирования. Обосновывается идея о том, что контроль уровня сформированности профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будет более эффективным при включении как тестовых заданий дистантного вида аудирования, так и заданий, направленных на контроль навыков и умений контактного аудирования. Приводятся примеры тестовых заданий, разработанных на основе лекций по специальности и результаты эксперимента.

Ключевые слова: аудирование, восприятие речи, понимание речи, тест.

ISSUES OF THE LISTENING COMPREHENSION SKILLS CONTROL

O. A. Senichkina, Saint Petersburg State University,
e-mail: olgasenichkina@yandex.ru

The article is devoted to the testing of receptive types of speech activity – listening. The paper provides the analysis of “Listening” in different language certification exams. The author proposes a complex approach to testing listening comprehension skills. The hypothesis of the experiment is that the control of the level of formation of professionally oriented communicative competence will be more effective if you include both tasks of the distant type of listening and tasks aimed at the control of the contact skills of listening. The example of test tasks developed on the basis of lectures in psychology is presented. The results of the experiment are discussed

Key words: Listening, speech perception, listening comprehension, test.

В настоящее время для оценки уровня владения иностранным языком широко применяются тестовые методы контроля, в частности, международные сертифицирующие языковые экзамены. Как правило, тесты состоят из батареи субтестов и направлены на контроль как продуктивных видов речевой деятельности (разделы «Письмо» и «Говорение»), так и рецептивных (разделы «Чтение» и «Аудирование»). Подобная структура теста характерна, например, для тестов Кембриджского языкового департамента First Certificate in English (FCE), Preliminary English Test (PET), The International English Language Testing System (IELTS), а также для тестов, разработанных в Центре лингводидактического тестирования Санкт-Петербургского государственного университета (ЦЛТ). Контрольно-измерительные материалы (КИМ), представ-

ленные в тестах ЦЛТ и FCE, также включают раздел, направленный на контроль лексико-грамматических навыков продолжительностью приблизительно 40–45 минут. Все вышеперечисленные сертифицирующие экзамены проводятся в 2 этапа. Письменная часть теста, включающая разделы: «Аудирование», «Чтение», «Письмо» и «Применение лексико-грамматического материала», проводится отдельно от раздела «Говорение». Письменная часть теста проводится без прерыва, поэтому тестируемые могут выбирать, в какой последовательности выполнять разделы теста, кроме раздела «Аудирование». Во всех КИМ раздел «Аудирование» должен выполняться в начале теста. В табл. представлен сопоставительный анализ основных характеристик раздела «Аудирование» в разных экзаменационных форматах [4; 5; 6].

Структура раздела «Аудирование»

КИМ	Продолжительность письменной части теста (письмо, чтение, лексико-грамматический тест, аудирование)	Продолжительность раздела «Аудирование»	Количество разделов и тестовых вопросов	Количество прослушиваний
FCE	3 часа 15 минут	40–45 минут	4 раздела, 30	2
PET	2 часа	36 минут (30 минут тест + 6 минут на перенос ответов)	4 раздела, 25	2
ЦЛТ (уровень B2)	3 часа 33 минуты	55 минут	4 раздела 29	2
ЦЛДТ (уровень B1)	2 часа 55 минут	40 минут	4 раздела 25	2
IELTS	2 часа 30 минут	40 минут (30 минут звучания + 10 минут на перенос ответов в бланк ответов)	4 раздела 40	1

В рамках эксперимента был проведен опрос студентов СПбГУ факультета психологии, сдавших экзамен по английскому языку на второй сертификационный уровень, проводимому ЦЛТ, который соответствует уровню B2, и слушателей курсов английского языка, сдавших экзамены IELTS и/или FCE (всего 62 респондента). Проведенный опрос показал, что практически 100% опрошенных студентов СПбГУ считают, что продолжительность проведения теста слишком длительная по времени. Студенты устают, и, соответственно, их работоспособность значительно снижается к середине второго часа проведения процедуры тестирования. Это совпадает с результатами опросов слушателей курсов английского языка после сдачи экзаменов IELTS и FCE. 10% опрошенных студентов ответили, что после выполнения теста на аудирование они испытывали усталость и не смогли выполнить другие разделы теста. Таким образом, тестируемые сдали материалы тесту, не завершив выполнение заданий по другим разделам до окончания времени, отведенного на общую процедуру тестирования.

Для студента любого уровня владения языком наиболее сложным является раздел «Аудирование». Мы полагаем, что это связано, с одной стороны, с тем, что «принимая информацию фонологического (нижнего) уровня, он должен перекодировать ее в единицы концептуального (высокого) уровня, используя различные опоры восприятия»

[3, с. 161], а также с индивидуальными особенностями тестируемого (уровнем развитости речевого слуха, скорости реакции, памяти). С другой стороны, на успешность выполнения влияет ряд косвенных факторов, связанных с качеством воспроизведения записи, наличием посторонних шумов в аудитории, удаленности тестируемого от звуковоспроизводящего устройства.

Из вышесказанного следует, что в процессе выполнения тестовых заданий на контроль аудитивных навыков и умений у студентов возникли трудности:

- психологического характера: усталость, которая ведет к потере концентрации внимания; в случае упущения ключевой информации, необходимой для ответа на тестовый вопрос, неспособность сконцентрироваться на дальнейшем выполнении задания, что, в свою очередь, приводит к панике и в дальнейшем к апатии, т. е. полному безразличию к результату тестирования;

- психолингвистического характера: повышению уровня нервозности, если не расслышал слово, вследствие непонимания незнакомых слов или смысла высказывания, даже если все слова расслышал и понятны; а также из-за того, что задействованы другие виды речевой деятельности, такие как чтение и письмо (например, в заданиях на заполнение пробелов);

- лингвистического характера, связанные с недостаточным уровнем владения языком для выполнения данного задания.

Сам процесс аудирования организован по схеме, состоящей из следующих звеньев: стимул — восприятие — ассоциация — ответ. Стимулом здесь выступает аудиотекст, который может быть представлен в виде аудиозаписи (с визуальной опорой или без нее), фрагмента фильма, устного высказывания: монолог, диалог, вопрос, обращенный к тестируемому, или руководство к действию. Под восприятием мы понимаем способность тестируемого различать в речевом потоке звуки, слова, предложения, интонационный рисунок. Ассоциация является наиболее сложным моментом в этой цепочке, который соответствует сразу нескольким уровням таксономии Блума [1]. На стадии ассоциации тестируемый опознает знакомые фонемы, лексические единицы, грамматические конструкции и интонационный рисунок, что соответствует первому уровню таксономии Блума — знанию. Тестируемый понимает смысл звукового сообщения, опираясь на знакомой интонационной модели, лексических единицах и грамматических структурах, хранящихся в долговременной памяти, т. е. находится на втором уровне таксономии — понимании. Например, тестируемый понимает, что за высказыванием “You should have done it.” стоит критика и недовольство говорящего по поводу не сделанного, тогда как за высказыванием “You should do it.” — рекомендация или совет. К четвертому уровню таксономии Блума — анализу, можно отнести то, что в процессе ассоциации тестируемый осознает не только содержание высказывания, но и его внутреннее строение, оценивает значимость представленных фактов. На шестом уровне (оценка) тестируемый, может оценить значение устного сообщения для конкретных целей, например, осознает коммуникативную ценность предложения. Результаты ассоциации проявляются в ответе, т. е. реакции на воздействие, которая может соответствовать третьему уровню таксономии Блума — применение, например, на воздействие “Open the window!” тестируемый идет и открывает окно или пятому уровню — синтез, т. е. прослушав устное сообщение, тестируемый может комбинировать элементы

с целью получить нечто новое, например: нарисовать схему, сделать вывод, составить план и, опираясь на ранее полученные знания, дать развернутый ответ на вопрос. Как видно из вышесказанного, результат сложного процесса ассоциации при аудировании может проявляться в виде выполнения инструкции, устного ответа, движения.

Обычно для контроля уровня сформированности навыков и умений аудирования применяют тесты в письменной форме, включающие задание на полное понимание услышанного и извлечение запрашиваемой информации. Задания представлены различными технологическими приемами, такими как: множественный выбор, заполнение пробелов, соотнесение, альтернативный выбор да/нет/не знаю. Такие тестовые задания, как правило, подразумевают минимум вербальной активности, т. е. ответ на воздействие ожидается в виде моторной реакции (отметить ответ в бланке). Очевидно, что результаты субтеста «Аудирование» в значительной степени зависят от навыков и умений чтения. Так, слушающие должны предварительно (за 40–60 сек) прочитать и понять содержание задания, после этого прослушать, понять, проанализировать, соотнести аудиотекст с написанным и, наконец, выбрать ответ. Из вышесказанного следует, что одновременно идут процессы ассоциации при чтении и восприятия при аудировании, что может значительно исказить результаты.

С целью выявления того, каким образом другие виды речевой деятельности, задействованные в тесте, влияют на правильность результата тестового вопроса, в рамках данного исследования группе тестируемых были предъявлены 2 типа заданий, разработанных на основе лекции по специальности. Во время выполнения первого типа заданий студентам предъявлялась аудиозапись фрагмента лекции. Во время прослушивания можно было делать записи. После однократного прослушивания тестируемых попросили пересказать текст (на уровне владения английским языком ниже В1 можно пересказать текст на родном языке, так как в данном случае мы проверяем понимание текста, а не сформированность

умений говорения) и/или ответить на вопрос. После этого тестируемые прослушали текст повторно и дополнили свои ответы. На следующем этапе эксперимента им были предъявлены задания в тестовой форме — на множественный выбор из трех вариантов ответов и на заполнение пропусков, разработанные на основе той же лекции. Сравнение результатов тестирования и опрос студентов показали, что:

- объем правильно понятой информации в первом случае больше на 27% , т. е. сопоставимость результата основана на том, что при оценивании результатов и в том и другом случае студенты должны были понять определенное количество ключевых понятий;

- возможность повторного предъявления звукового текста после обсуждения и дополнения ответов не только значительно увеличивает объем воспринятой информации, но и, по словам участников эксперимента, «вселяет уверенность», «дальше все становится понятнее», «интереснее слушать дальше, не боюсь пропустить что-то важное», «меньше утомляет»;

- чаще всего при множественном выборе, в основном у студентов с низким уровнем владения иностранным языком (B1), используется стратегия угадывания. Студенты объяснили, что прибегают к этой стратегии зачастую из-за того, что не успели прочитать задание или успели, но не поняли, что написано, и как это соотносить с тем, что сказано. Более того, они заметили, что это задание требует от них больших усилий, а в результате они получают 1 балл за каждый правильный ответ, поэтому лучше поставить наугад, а потратить силы и время на более «легкие» вопросы и набрать как можно больше баллов;

- в задании на заполнение пропусков легче соотносить прочитанное с услышанным, так как «нет лишнего» текста, который надо читать и который «сбивает», по сравнению с заданиями на множественный выбор. Главным недостатком такого типа заданий является то, что студентам сложно правильно написать слово, и, следовательно, слушающий отвлекается на то, чтобы написать, и не успевает услышать и понять ска-

занное в следующем вопросе. В этом типе заданий результаты подвержены искажению, поскольку их снижение происходит не столько за счет низкого уровня понимания прочитанного, сколько за счет недостаточного уровня сформированности навыков и умений письма;

- чем выше уровень владения иностранным языком (B2 и выше), тем меньше различие в результатах между пересказом и ответом на вопросы и тестом, что происходит, в основном, за счет сокращения ошибок, связанных с тем, что слушающий не успел прочитать задание или записать ответ. Причиной ошибок является непонимание сказанного.

Анализ раздела «Аудирование» FCE также показал, что все тестовые задания направлены только на опосредованное слушание, т. е. проверяют сформированность навыков и умений дистантного аудирования. Однако при компетентностном подходе к профессионально ориентированному иноязычному общению этого недостаточно, так как специалист, например, психолог или преподаватель, работает в системе «человек — человек» и, следовательно, участвует в устном взаимодействии. При проведении тестирования уровня сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов необходимо включать задания, направленные на контроль навыков и умений контактного аудирования, являющегося составной частью устного взаимодействия. Это невозможно сделать в рамках одного теста, и тем более, когда запланирована реакция в виде выбора одного ответа из нескольких предложенных вариантов. Поэтому в эксперименте проводился контроль уровня сформированности устной коммуникативной иноязычной компетенции в процессе обучения с привлечением не только тестов на дистантное аудирование, которые в недостаточной степени проверяют те навыки и умения, которые используются во время профессиональной деятельности специалиста, а также тестовых заданий с применением контактного аудирования. Уровень сформированности навыков аудирования контролировался не только при письменной фиксации

ответа, но и в ситуации, когда учитывается общая физическая реакция на стимул, устный ответ или невербальные элементы общения (кивок головы или пожатие плечами), которые будут выступать маркерами понимания изложенной информации.

Поскольку психолингвистической модели естественного речевого поведения отвечает только контактное аудирование, в рамках исследования применялся прагматический тип тестирования, приближенный к условиям контактного аудирования в ситуациях как искусственно созданных, так и близких к естественной среде профессионального общения. Такая концепция соответствует коммуникативному подходу к тестированию аудитивных навыков, когда контроль осуществляется в реальных речевых ситуациях. В первом случае использовались тестовые задания, разработанные на принципе четырехтактовых упражнений [1] по принципу: *реплика диктора — пауза для ответа — ключ (корректирующая реплика диктора) — скорректированный ответ студента*.

Например,
Вариант 1

Экзаменатор: *At what age can a human express anger?*

Диктор: *Emotions seem to be part of the human experience from day one. As newborns, we show evidence of interest, surprise, distress and contentment. By four months of age, we can express anger. And by six months, fear and shyness become part of our emotional repertoire.*

Экзаменатор: *At what age can a human express anger?*

Ожидаемый ответ студента: *... by four months...*

Если ответа нет, то тогда значительно тише звучит правильный ответ и студент может его повторить. *We can express anger by four months.*

Скорректированный ответ студента: *... by four months...*

2 вариант этого задания сопровождается видеорядом.

Экзаменатор: *At what age can a human express anger?*

Видео	Аудио
Новорожденный младенец	NARRATOR: Emotions seem to be part of the human experience from day one. As newborns, we show evidence of interest, surprise, distress and contentment.
Плачущий младенец приблизительно 4-месячного возраста с покрасневшим от напряжения лицом	NARRATOR: By four months of age, we can express anger.
Полугодовалый малыш, проявляющий испуг, застенчивость	NARRATOR: And by six months, fear and shyness become part of our emotional repertoire

Экзаменатор: *At what age can a human express anger?*

Студент: *...by four months...* или молчание

Экзаменатор: *We can express anger by four months.*

Студент: *We can express anger by four months* или *... by four months...*

Такой тип задания рекомендуется предъявлять для тестируемых с уровнем владения английским языком A2+ – B1, а 1 вариант для студентов уровня B1+ и выше.

Наиболее удобным способом проведения контактного аудирования, близкого к условиям профессионального общения, является, с нашей точки зрения, проектная работа, так как эта ситуация наиболее близка к ситуации, в которой протекает профессионально ориентированная рецептивная речевая деятельность специалиста. Такая форма контроля позволяет проконтролировать понимание монологической речи (выступление говорящего), понимание диалога и полилога (во время прений и обсуждения доклада и/или во время проведения обсуждения проектной работы в рабочих мини-группах). Трудность восприятия речи на слух определяется ограничениями, которые накладываются на речевое поведение, ситуация общения, например, необходимость вступить в обсуждение, переспросить, уточнить, согласиться или не согласиться, внести свое предложение и т. п.

В рамках описываемого эксперимента была проведена студенческая конференция, на которой студенты представляли результаты своей проектной работы. Во время про-

ведения конференции каждому участнику раздали тестовые задания как для дистантного аудирования в открытой и закрытой формах, направленные на контроль понимания основного содержания, полного понимания услышанного, на выборочное извлечение информации и критической оценкой, так и для контактного аудирования. Для экзаменационной комиссии была подготовлена схема оценивания презентации, включающая пункты по сформированности навыков аудирования (например: «Студент понимает вопрос и/или адекватно реагирует на комментарии» и т. п.).

Результаты проведенного эксперимента подтвердили, что при обучении языку специальности необходимо включать задания, направленные на контроль контактного аудирования. Учет результатов контроля, во время проведения проектной работы, позволяет сократить количество разделов и тестовых вопросов в субтесте «Аудирование» итогового теста.

Итак, помимо проведения контроля уровня сформированности навыков и умений дистантного и контактного аудирования в тестовой форме как с частичным использованием уже существующих материалов международных экзаменов FCE, IELTS, так и разработанных на основе аутентичных лекций по специальности, представляется целесообразным дополнить тест контролем навыков и умений аудирования:

- а) во время проведения устного экзамена по говорению;
- б) во время просмотра учебного или художественного фильма [2];
- в) во время подготовки проектных работ и их презентации.

Предложенный подход к контролю аудирования при обучении профессионально ориентированному иностранному языку позволит не только сделать процесс более интересным для студентов, но и повысить объективность оценки и нивелировать влияние случайных факторов.

Список литературы

1. Башмакова Н. И., Павловская И. Ю. Основы методологии обучения иностранным языкам: тестология. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2007.
2. Вергизаева Е. И., Сеничкина О. А. SHERLOCK. Учебные и контрольные задания для сопровождения видеуроков с использованием фильма на английском языке. СПб., 2014. 20 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
4. Санкт-Петербургский государственный университет Филологический факультет Центр Лингводидактического Тестирования. URL: <http://www.testing.spbu.ru/material/173.html> (дата обращения: 09.03.2015).
5. Exam format of Cambridge English. URL: <http://www.cambridgeenglish.org> (дата обращения: 09.03.2015).
6. IELTS: International English Testing System. URL: <http://www.ielts.org/> (дата обращения: 09.03.2015).

References

1. Bashmakova N. I., Pavlovskaya I. Yu. Osnovy metodologii obucheniya inostrannym yazykam: testologiya. 2-e izd., ispr. i dop. SPb., 2007.
2. Vergizaeva E. I., Senichkina O. A. SHERLOCK. Uchebnye i kontrol'nye zadaniya dlya soprovozhdeniya videourokov s ispol'zovaniem fil'ma na angliyskom yazyke. SPb., 2014. 20 s.
3. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. M.: Akademiya, 2006.
4. Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyi universitet Filologicheskij fakul'tet Tsentr Lingvodidakticheskogo Testirovaniya. URL: <http://www.testing.spbu.ru/material/173.html> (data obrashcheniya: 09.03.2015).
5. Exam format of Cambridge English. URL: <http://www.cambridgeenglish.org> (дата обращения: 09.03.2015).
6. IELTS: International English Testing System. URL: <http://www.ielts.org/> (дата обращения: 09.03.2015).

РАЗВИТИЕ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ПРЕДПРИЯТИЯ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Н. М. Глухенькая, Уральский федеральный университет
им. Первого президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург,
e-mail: nina_max@bk.ru

Развитие кадровой политики организации должно опираться на системный подход. В основе системного подхода лежат принципы исследования систем управления. В таблице представлены принципы формирования и исследования кадровой политики предприятия.

Ключевые слова: кадровая политика, принцип, системный подход.

PERSONNEL POLICY DEVELOPMENT IN ORGANISATIONS: SYSTEMATIC APPROACH

N. M. Glukhenkaya, Ural Federal University named after the First President of Russia
B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, e-mail: nina_max@bk.ru

The development of an organisation's personnel policy should be based on the systematic approach. The systematic approach relies on the principles of management systems research. The principles of formation and research of personnel policy are presented in the table.

Key words: personnel policy, principle, systematic approach.

Совершенствование кадровой политики предприятия должно быть направлено не только на достижение основной цели предприятия, получению прибыли, «соответствовать его основной стратегии», но и разумно использовать один из определяющих факторов развития организации: человеческий капитал или персонал предприятия.

Кадровая политика — это активная и целенаправленная деятельность, направленная на создание трудового коллектива, содействующая наилучшим образом решению общих целей и задач организации, ее руководства и персонала предприятия.

Актуальность темы исследования определена тем, что кадровая политика направлена на эффективное использование способностей и профессиональных возможностей каждого отдельно взятого работника и персонала организации в целом, следствием чего может быть повышение эффективности всей системы предприятия.

Объектом кадровой политики является кадровый состав предприятия, т. е. его персонал. Кадры организации — это «главный и решающий ресурс предприятия», важный фактор производства, основная производительная сила общества. Они создают, применяют и совершенствуют средства производства. От уровня квалификации персонала, профессиональной подготовки, личностных и деловых качеств, способностей, знаний и умений в значительной мере зависит успешная деятельность любой организации.

Универсальным подходом для исследования кадровой политики предприятия, как для системы управления, является *системный подход*, имеющий «интегративно-конвергентный» характер, тем более он может включать в себя другие научные подходы.

В зависимости от «степени открытости», «уровня осознанности», «правил и норм», «прогноза развития», качественного и количественного анализа ученые и специалисты

(А. Я. Кибанов, А. П. Егоршин, Ю. Г. Одегов и др.) в области управления персоналом выделяют следующие виды кадровой политики: пассивную, реактивную, превентивную, рациональную, авантюристическую, открытую, закрытую [3].

Пассивная кадровая политика строится в основном на «ликвидации негативных последствий», отсутствует кадровое прогнозирование, не проводится системная диагностика кадровых ситуаций. Руководство кадрами осуществляется в экстремальном режиме. На практике достаточно часто функции менеджера по кадрам на малых и даже средних предприятиях совмещают другие специалисты или руководители организации.

Реактивную кадровую политику характеризует отсутствие «среднесрочного прогнозирования», хотя имеются возможности диагностики различных производственных ситуаций, осуществляются контроль и устранение негативных тенденций в работе с персоналом, отслеживаются проблемы мотивации персонала, развитие, обучение и повышение квалификации работников и др.

Превентивная кадровая политика опирается на краткосрочные и среднесрочные планы управления персоналом предприятия, имеются «целевые программы».

Рациональная кадровая политика опирается на качественный и количественный анализ кадровой политики организации, имеет несколько вариантов развития управления персоналом.

Авантюристическая кадровая политика не имеет качественного прогноза развития, политика ориентирована на достижение целей организации, не всегда аргументированных.

Открытая кадровая политика характеризуется тем, что организация, ведущая открытую кадровую политику прозрачна для потенциальных работников на любом структурном уровне, т. е. вновь пришедший в компанию сотрудник может работать на любой, соответствующей его квалификации или другим важным для организации качествам, должности.

Закрытая кадровая политика ориентирована в первую очередь на свои собственные возможности, опирается на имеющийся в организации персонал. Замещение вакантных должностей «происходит из числа сотрудников организации» и чаще всего с «низкого уровня» на более высокий уровень иерархии системы. С одной стороны, творческие, креативные, грамотные и добросовестные работники при данной политике имеют достаточную перспективу карьерного роста, с другой — при таком подходе из системы работники уходят лишь по объективным причинам, что тормозит возможность быстрого продвижения по служебной лестнице.

При развитии кадровой политики предприятия важно опираться на принципы формирования и исследования этой главной составляющей всей системы управления персоналом (СУП) организации. На основании анализа научно-методических источников по развитию и исследованию СУП автором выделены следующие принципы формирования и исследования кадровой политики предприятия (таблица) [1; 2; 3].

Рассмотренные в таблице принципы — это базовые правила, игнорирование которых может привести к ошибкам в управлении, исследовании и развитии кадровой политики, потере времени, получению неверных результатов.

Кадровая политика предприятия — основа «стратегии» предприятия, ее «генеральное направление», определяющее развитие и совершенствование СУП организации. Она направлена на сохранение «кадрового потенциала» предприятия, это — постоянная реакция на внешнюю среду, окружающую ее. С другой стороны, кадровая политика сама представляет сложную систему элементов и связей между ними, взаимодействующих и влияющих друг на друга. Системный подход предполагает формировать кадровую политику предприятия целенаправленно, опираясь при этом на базовые принципы развития СУП организации.

Принципы формирования и исследования кадровой политики

<i>Принципы формирования кадровой политики</i>		
№ п/п	Название принципа	Сущность принципа
1	Научность	Использование научных и инновационных теорий и практических разработок
2	Системность	Учет «взаимозависимости» и «взаимосвязи» всех компонентов кадровой политики и анализ «конечного результата»
3	Комплексность	«Охваченность» всех направлений (подсистем) кадровой политики предприятия
4	Эффективность	Учет «взаимозависимости» и «взаимосвязи» всех компонентов кадровой политики и анализ «конечного результата»
<i>Принципы исследования кадровой политики</i>		
№ п/п	Название принципа	Сущность принципа
1	Системность	Исследование системы как единого и целостного явления
2	Научность	Исследование на основе современных научных достижений и теорий
3	Объективность	Исследование системы с опорой на научную корректность и легитимность
4	Согласованность	Согласованность между задачами и тактикой развития и исследования
5	Оптимальность	Выбор наиболее рационального варианта исследования.
6	Экономическая целесообразность	Исследование кадровой политики системы управления персоналом должно быть эффективным

Список литературы

1. Глухенькая Н. М. Исследование систем управления персоналом организации: монография. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. 96 с.
2. Глухенькая Н. М., Дубровская Е. А. Подходы и методы для исследования систем управления персоналом // Научное мнение. 2013. № 2. С. 104–108.
3. Управление персоналом в России: теория, отечественная и зарубежная практика: монография / под ред. А. Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 2014. 283 с.

References

1. Glukhen'kaya N. M. Issledovanie sistem upravleniya personalom organizatsii: monografiya. Praga: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. 96 s.
2. Glukhen'kaya N. M., Dubrovskaya E. A. Podkhody i metody dlya issledovaniya sistem upravleniya personalom // Nauchnoe mnenie. 2013. № 2. S. 104–108.
3. Upravlenie personalom v Rossii: teoriya, otechestvennaya i zarubezhnaya praktika: monografiya / pod red. A. Ya. Kibanova. M.: INFRA-M, 2014. 283 s.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Абдуллина Л. Б. 62
Алмазова Е. Ю. 188
Ахмиева Р. Б. 93
Багрецова Н. В. 55
Баева Т. А. 108, 119
Богданова Н. В. 109, 119
Богдановская И. М. 138, 143
Болотин А. Э. 102, 107
Боровков И. В. 170
Валентиров М. Ю. 198
Валкина Н. В. 98, 101
Ванновская О. В. 183, 186
Васильева Я. В. 178
Гайсумова Л. Д. 93
Глухенькая Н. М. 221, 223
Гришин С. Ю. 86
Губина С. Т. 145, 151
Гуцыкова С. В. 29, 33
Жукова Т. А. 79, 83
Зюкин А. В. 102, 107
Иванова Л. Б. 152
Ищенко Т. Н. 39, 46
Костикова Н. А. 121
Косцова С. А. 194
Котова С. А. 133, 136
Кошелева А. Н. 138
Кужеков А. Ю. 18
Мухамадиярова Г. Ф. 36
Онищенко Э. В. 133, 136
Панова Е. О. 97, 101
Петренко А. В. 102, 107
Пискунова Е. А. 68
Покровская С. В. 127, 132
Полякова С. А. 205
Попова М. Н. 72
Расщепкина Н. А. 22, 27
Салогуб А. М. 209
Семенов В. Ю. 75
Сеничкина О. А. 215
Собильская А. С. 174
Титов Б. А. 10
Толкова Н. М. 159
Ушников А. И. 98
Хаванская М. А. 156
Хороших В. В. 138
Цветков А. В. 127, 132
Цветкова Л. С. 127, 132
Чагаева М. Ж. 93
Шабанова Т. В. 48
Шамов А. Н. 109, 119
Шмакова Е. Б. 164

АВТОРЫ

АБДУЛЛИНА Лилия Бакировна. — ABDULLINA Lilia Bakirovna.

Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал, г. Стерлитамак. — Bashkir State University, Sterlitamak branch, Sterlitamak.

E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент.

Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.

АЛМАЗОВА Елена Юрьевна. — ALMAZOVA Elena Yuryevna.

Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg.

E-mail: elalmazova@gmail.com

Аспирант кафедры управления и экономики образования, заместитель директора.

Код специальности: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.

АХМИЕВА Роза Бекмурзаевна. — AKHMIEVA Roza Bekmurzaevna.

Чеченский государственный университет, г. Грозный. — Chechen State University, Grozny.

E-mail: roza29@mail.ru

Старший преподаватель кафедры физической географии.

Код специальности: 11.00.00 — Географические науки.

БАГРЕЦОВА Нина Викторовна. — BAGRETSOVA Nina Viktorovna.

Северный Арктический федеральный университет, г. Архангельск. — Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk.

E-mail: ninavb@mail.ru

Соискатель кафедры педагогики, профессиональной лингводидактики.

Код специальности: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

БАЕВА Тамара Ахматовна. — BAEVA Tamara Akhmatovna.

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова, г. Санкт-Петербург. — North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, Saint Petersburg.

E-mail: tamarabaeva@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Код специальности: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык; уровень высшего профессионального образования).

БОГДАНОВА Надежда Викторовна. — BOGDANOVA Nadezhda Viktorovna.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg State Polytechnic University, Saint Petersburg.

E-mail: nvbogdanova.imop@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры международных отношений.

Код специальности: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык; уровень высшего профессионального образования).

БОГДАНОВСКАЯ Ирина Марковна. — BOGDANOVSKAYA Irina Markovna.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.

E-mail: darja.bulanova@yandex.ru

Кандидат психологических наук, доцент кафедры методов психологического познания.

Код специальности: 19.00.01 — Общая психология, психология личности, история психологии.

БОЛОТИН Александр Эдуардович. — BOLOTIN Aleksandr Eduardovich.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg State Polytechnic University, Saint Petersburg.

E-mail: a_bolotin@inbox.ru

Доктор педагогических наук, профессор.

Код специальности: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

- БОРОВКОВ Игорь Владимирович. — BOROVKOV Igor Vladimirovich.
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Saint Petersburg.
E-mail: lider-igor@rambler.ru
Аспирант кафедры правовых дисциплин.
Код специальности: 12.00.14 — Административное право, административный процесс.
- ВАЛЕНТИРОВ Михаил Юрьевич. — VALENTIROV Mikhail Yuryevich.
Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва. — Moscow City Psychological-Pedagogical University, Moscow.
E-mail: 1df23@rambler.ru
Аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии.
Код специальности: 19.00.05 — Социальная психология.
- ВАЛКИНА Наталья Викторовна. — VALKINA Natalia Viktorovna.
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск. — Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, Ulyanovsk.
E-mail: nataly-elrel@mail.ru
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания.
Код специальности: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
- ВАННОВСКАЯ Ольга Васильевна. — VANNOVSKAYA Olga Vasilyevna.
Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg Institute of Psychology and Acmeology, Saint Petersburg.
E-mail: vannovskaya@mail.ru
Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности.
Код научной специальности: 19.00.07 — Педагогическая психология.
- ВАСИЛЬЕВА Яна Валерьевна. — VASILEVA Yana Valeryevna.
Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина, г. Москва — Kutafin Moscow State Law University, Moscow.
E-mail: yana.vasileva@list.ru
Аспирантка кафедры административного права и процесса.
Код специальности: 12.00.14 — Административное право, финансовое право, информационное право.
- ГАЙСУМОВА Лиза Джунидовна. — GAYSUMOVA Liza Dzhunidovna.
Чеченский государственный университет, г. Грозный. — Chechen State University, Grozny.
E-mail: elizaveta.gay@mail.ru
Кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической и социальной географии.
Код специальности: 11.00.00 — Географические науки.
- ГЛУХЕНЬКАЯ Нина Максимовна. — GLUKHENKAYA Nina Maksimovna.
Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург. — Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg.
E-mail: nina_max@bk.ru
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и психологии.
Код специальности: 13.00.08 — Педагогика.
- ГРИШИН Сергей Юрьевич. — GRISHIN Sergey Yuryevich.
Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg.
E-mail: kafedra.me@mail.ru
Кандидат экономических наук, проректор по социально-воспитательной работе, заведующий кафедрой предпринимательства в туризме.
Код специальности: 08.00.01 — Экономическая теория.
- ГУБИНА Светлана Тельмановна. — GUBINA Svetlana Telmanovna.
Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Глазов. — Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov.
E-mail: svetgubina@gmail.com
Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук.
Код специальности: 19.00.01 — Общая психология, психология личности, история психологии.

ГУЦЫКОВА Светлана Валерьевна. — GUTSYKOVA Svetlana Valeryevna.
Институт психологии Российской академии наук, г. Москва. — Institute of Psychology of the Russian Academy of Science, Moscow.
E-mail: gutsykova@rambler.ru
Научный сотрудник, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.
Код специальности: 19.00.07 — Педагогическая психология.

ЖУКОВА Татьяна Анатольевна. — ZHUKOVA Tatyana Anatolyevna.
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара. — Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara.
E-mail: tatianazhu@mail.ru
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.
Код специальности: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.

ЗЮКИН Анатолий Васильевич. — ZYUKIN Anatoliy Vasilyevich.
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.
E-mail: av_zyukin@mail.ru
Доктор педагогических наук, профессор.
Код специальности: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

ИВАНОВА Лариса Борисовна. — IVANOVA Larisa Borisovna.
Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В. Ф. Маргелова, г. Рязань. — Ryazan Higher Airborne Command School named after General of the Army V. P. Margelov, Ryazan.
E-mail: loriv21@yandex.ru
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков.
Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.

ИЩЕНКО Татьяна Николаевна. — ISCHENKO Tatyana Nikolayevna.
Сибирский государственный технологический университет, г. Красноярск. — Siberian State Technological University, Krasnoyarsk.
E-mail: tatiana-dial@mail.ru
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности.
Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.

КОСТИКОВА Наталия Александровна. — KOSTIKOVA Nataliya Aleksandrovna.
Северо-Западный институт Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина, г. Вологда. — North-West Institute of Kutafin Moscow State Law University, Vologda.
E-mail: nataly_577@mail.ru
Кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики.
Код специальности: 12.00.09 — Уголовный процесс, криминалистика, оперативно-розыскная деятельность.

КОСЦОВА Светлана Александровна. — KOSTSOVA Svetlana Aleksandrovna.
Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал, г. Стерлитамак. — Bashkir State University, Sterlitamak branch, Sterlitamak.
E-mail: koscova.sa@mail.ru
Ассистент.
Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.

КОТОВА Светлана Аркадьевна. — KOTOVA Svetlana Arkadyevna.
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.
E-mail: sa-kotova@yandex.ru
Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка.
Код специальности: 19.00.07 — Педагогическая психология.

- КОШЕЛЕВА Александра Николаевна. — KOSHELEVA Aleksandra Nikolaevna.
 Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.
 E-mail: alkosh@inbox.ru
 Кандидат психологических наук, доцент кафедры методов психологического познания.
 Код специальности: 19.00.01 — Общая психология, психология личности, история психологии.
- КУЖЕКОВ Андрей Юрьевич. — KUZNEKOV Andrey Yuryevich.
 Владимирский юридический институт федеральной службы исполнения наказаний, г. Владимир. — Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service, Vladimir.
 E-mail: akuzhekov33@mail.ru
 Кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин.
 Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.
- МУХАМАДИЯРОВА Гузель Флюоровна. — MUKHAMADIYAROVA Guzel Flyurovna.
 Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал, г. Стерлитамак. — Bashkir State University, Sterlitamak branch, Sterlitamak.
 E-mail: dekanat67@yandex.ru
 Кандидат педагогических наук.
 Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.
- ОНИЩЕНКО Элеонора Васильевна. — ONISHCHENKO Eleonora Vasilyevna.
 Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.
 E-mail: eleonoraon@mail.ru
 Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка.
 Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.
- ОХЛОПКОВА Анна Семеновна. — OKHLOPKOVA Anna Semyonovna.
 Российский университет дружбы народов, г. Москва. — Peoples' Friendship University of Russia, Moscow.
 E-mail: aokhlopkova@mail.ru
 Соискатель кафедры уголовного права и процесса юридического института.
 Код специальности: 12.00.09 — Уголовный процесс.
- ПАНОВА Евгения Олеговна. — PANOVA Evgenia Olegovna.
 Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск. — Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, Ulyanovsk.
 E-mail: Evgeniya_panova@mail.ru
 Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания.
 Код специальности: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
- ПЕТРЕНКО Анатолий Васильевич. — PETRENKO Anatoliy Vasilyevich.
 Военный институт внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург. — Military Institute of the Internal Troops of the Ministry for Internal Affairs of Russia, Saint Petersburg.
 E-mail: a_bolotin@inbox.ru
 Соискатель, заместитель начальника кафедры тактики.
 Код специальности: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.
- ПИСКУНОВА Екатерина Александровна. — PISKUNOVA Ekaterina Aleksandrovna.
 Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина, Москва. — Kutafin Moscow State Law University, Moscow.
 E-mail: piskunyara@inbox.ru
 Аспирант кафедры конституционного и муниципального права.
 Код специальности: 12.00.02 — Конституционное право, конституционный судебный процесс, муниципальное право.
- ПОКРОВСКАЯ Светлана Викторовна. — POKROVSKAYA Svetlana Viktorovna.
 Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва. — Moscow State University of Psychology and Education, Moscow.
 E-mail: ats1981@gmail.com
 Кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии.
 Код специальности: 19.00.04 — Медицинская психология.

ПОЛЯКОВА Светлана Андреевна. — POLYAKOVA Svetlana Andreyevna.
Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Владивосток. — Far Eastern Law University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Vladivostok.
E-mail: svetlana_polyakova_27@mail.ru
Преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин.
Код специальности: 12.00.04 — Финансовое право, налоговое право, бюджетное право.

ПОПОВА Марфа Николаевна. — POPOVA Marfa Nikolaevna.
Педагогический институт Северо-восточного федерального университета, г. Якутск. — Pedagogical Institute of the North-Eastern Federal University, Yakutsk.
E-mail: afram@list.ru
Аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии, учитель русского языка и литературы.
Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика.

РАЩЕПКИНА Наталья Афанасьевна. — RASSHCHEPKINA Natalia Afanasyevna.
Самарский государственный технический университет, г. Самара. — Samara State Technical University, Samara.
E-mail: rasshhepkina.natalja@rambler.ru
Кандидат химических наук, доцент кафедры аналитической и физической химии.
Код специальности: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.

САЛОГУБ Александра Михайловна. — SALOGUB Aleksandra Mikhailovna.
Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg Institute of Expert Doctors Improvement, Saint Petersburg.
E-mail: alexis1005@yandex.ru
Соискатель кафедры социальной психиатрии и клинической психологии.
Код специальности: 19.00.05 — Социальная психология.

СЕМЕНОВ Владислав Юрьевич. — SEMENOV Vladislav Yuryevich.
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.
E-mail: vladislavsemenov@myrambler.ru
Аспирант кафедры психологии развития и образования.
Код специальности: 19.00.13 — Психология развития, акмеология.

СЕНИЧКИНА Ольга Авенировна. — SENICHKINA Olga Avenirovna.
Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg State University, Saint Petersburg.
E-mail: olgasenichkina@yandex.ru
Старший преподаватель кафедры английского языка для факультета психологии.
Код специальности: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням дошкольного и школьного образования).

СОБИЛЬСКАЯ Анна Сергеевна. — SOBILSKAYA Anna Sergeevna.
Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь. — North-Caucasus Federal University, Stavropol.
E-mail: sbilskijj@rambler.ru
Соискатель кафедры психологии социально-психологического факультета.
Код специальности: 19.00.01 — Общая психология, психология личности, история психологии.

ТИТОВ Борис Александрович. — TITOV Boris Aleksandrovich.
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург. — Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, Saint Petersburg.
E-mail: ba.titov@yandex.ru
Профессор кафедры конфликтологии.
Код специальности: 13.00.05 — Теория, методика и организация культурно-просветительной деятельности.

ТОЛКОВА Наталья Михайловна. — TOLKOVA Natalia Mikhailovna.
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир. — Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir.
E-mail: nmtolkova@gmail.com
Аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики.
Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.

УШНИКОВ Анатолий Иванович. — USHNIKOV Anatoliy Ivanovich.
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск. —
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, Ulyanovsk.
E-mail: nataly-elrel@mail.ru
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания.
Код специальности: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной
тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

ХАВАНСКАЯ Марина Александровна — KHAVANSKAYA Marina Aleksandrovna.
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-
Петербург. — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.
E-mail: marinahavanskaya@gmail.com
Аспирантка.
Код специальности: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

ХОРОШИХ Валерия Викторовна. — KHOROSHIKH Valeria Viktorovna.
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-
Петербург. — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.
E-mail: VKhoroshikh@gmail.com
Кандидат психологических наук, доцент кафедры методов психологического познания.
Код специальности: 19.00.01 — Общая психология, психология личности, история психологии.

ЦВЕТКОВ Андрей Владимирович. — TSVETKOV Andrey Vladimirovich.
Московский научно-практический центр наркологии, г. Москва. — Moscow Research and Practical
Centre for Narcology, Moscow.
E-mail: ats1981@gmail.com
Кандидат психологических наук, руководитель отделения психотерапии и реабилитации.
Код специальности: 19.00.04 — Медицинская психология.

ЦВЕТКОВА Любовь Семеновна. — TSVETKOVA Lyubov Semyonovna.
Московский психолого-социальный университет, г. Москва. — Moscow University of Psychology
and Sociology, Moscow.
E-mail: ats1981@gmail.com
Доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии.
Код специальности: 19.00.04 — Медицинская психология.

ЧАТАЕВА Мадина Жумлиевна. — CHATAYEVA Madina Zhumlievna.
Чеченский государственный университет, г. Грозный. — ChechenStateUniversity, Grozny.
E-mail: rustam.geofak@yandex.ru
Старший преподаватель кафедры физической географии.
Код специальности: 11.00.00 — Географические науки.

ШАБАНОВА Татьяна Владимировна. — SHABANOVA Tatyana Vladimirovna.
Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург. —
Saint Petersburg Military Institute of the Internal Troops of the Ministry for Internal Affairs of Russia,
Saint Petersburg.
E-mail: shabanova_78@inbox.ru
Адъюнкт очного обучения кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования.
Код специальности: 13.00.01 — Общая педагогика.

ШАМОВ Александр Николаевич. — SHAMOV Aleksandr Nikolayevich.
Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, г. Ниж-
ний Новгород. — Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod.
E-mail: shamov@lunn.ru
Доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и методики преподавания ино-
странных языков.
Код специальности: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык;
уровень общего образования).

ШМАКОВА Екатерина Борисовна. — SHMAKOVA Ekaterina Borisovna.
Северо-Западный институт Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кута-
фина, г. Вологда. — North-West Institute of Kutafin Moscow State Law University, Vologda.
E-mail: katerina_1177@mail.ru
Преподаватель кафедры гражданского права и гражданского процесса.
Специальность: 12.00.02 — Конституционное право, конституционный судебный процесс, муници-
пальное право.

НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

Психолого-педагогические и юридические науки

Научный журнал

№ 4 (2015)

Издание является рецензируемым

Выпускающий редактор *А. С. Балуева*

Корректор *А. М. Нечай*

Обложка *О. Г. Яхина*

Компьютерная верстка *Л. А. Шитова*

Подписано в печать 29.04.15. Формат 60 × 84 1/8.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Объем 29,0 печ. л. Тираж 300 экз. Заказ

Некоммерческое партнерство ученых, преподавателей
и учреждений высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский университетский консорциум»
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-43113 от 15 декабря 2010 г.

www.unipress.pro

При использовании материалов ссылка на «Научное мнение» обязательна

Оригинал-макет подготовлен ООО «Книжный Дом»

Санкт-Петербург, ул. М. Конюшенная, 5

Отпечатано в типографии ООО «Инжиниринг-Сервис»

190020, Санкт-Петербург, ул. Циолковского, д. 13

Рецензируемый научный журнал «Научное мнение» включен в национальную базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) [Договор от 08 августа 2012 г. №340-08/2012]. Полные тексты публикаций размещены:
на платформе eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru>);
на сайте «Санкт-Петербургского университетского консорциума» (<http://unipress.pro/>).

Открыта подписка на журнал «Научное мнение» на второе полугодие 2015 г. Подписаться на журналы можно в любом отделении связи по каталогу ОАО Агентство Роспечать «Издания органов научно-технической информации». Подписной индекс 64545.

Технические требования к оформлению статьи, представляемой в редакцию журнала

Общие требования	Текст статьи в формате Word (файл обозначается фамилией автора)
Параметры страницы	Поля: левое 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм. Интервал: 1,5 Гарнитура: Times New Roman Размер кегля: 14 пт.
Объем	5–20 стр.
Оформление статьи	Текст начинается с указания автора статьи (И. С. Петров) (на русском и английском языках) Название статьи ПРОПИСНЫМИ БУКВАМИ (на русском и английском языках)
Аннотация статьи и ключевые слова	Не более 400 знаков каждая, включая пробелы (помещается непосредственно перед текстом) Ключевые слова – 5–7 слов на русском и английском языках
Сноски	Затекстовые ссылки оформляются в соответствии с библиографическими требованиями, размещаются после текста статьи под заголовком «Список литературы». Источники располагаются по алфавиту. Для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом статьи используют знак ссылки, который приводят в виде цифр (порядковых номеров). Отсылки в тексте статьи заключаются в квадратные скобки. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и страницы. Сведения разделяются запятой. Например: – в тексте: [2, с. 81] – в затекстовой ссылке: 2. Бердяев Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.
Рисунки	Формат BMP
Диаграммы	Формат Excel
Таблицы	Формат Word
Математические и физические формулы	Редактор MS Equation
Сведения об авторе (на отдельном листе)	1. Фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (на русском и английском языках) 2. Ученая степень, научное звание 3. Отрасль науки 4. Полное название организации – место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (полностью, без сокращений (на русском и английском языках)). Если все авторы статьи работают в одном учреждении, можно не указывать место работы каждого автора отдельно. 5. Адрес (для пересылки авторского экземпляра) с почтовым индексом 6. Контактный телефон, e-mail для каждого автора